تصميم برنامج تعليمي في القراءة الناقدة وقياس أثره في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن

Designing a Critical Reading Instructional Program and Measuring its Effect in Development a Critical Reading and Critical Writing and Creative skills of Jordanian Tenth Basic Grade Students

إعداد

إسماعيل محمد أحمد ربابعة

إشراف

الأستاذ الدكتور عبد الكريم أبو جاموس

حقل التخصص _مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية

2010

تصميم برنامج تعليمي في القراءة الناقدة وقياس أثره في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن

إعداد

إسماعيل محمد أحمد ربابعة

ماجستير مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية، جامعة اليرموك، 2005 م

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراة الفلسفة في تخصص مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية في جامعة اليرموك ، اربد ،الأردن ./2010

وافق عليها

الأستاذ الدكتور عبد الكريم محمود أبو جاموس.............رئيسا ومشرفاً

أستاذ في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

الأستاذ الدكتور حمدان علي نصر.............................عضواً

أستاذ في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

الأستاذ الدكتور عبدالرحمن الهاشمي.............................عضواً

أستاذ في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا

الأستاذ الدكتور أحمد سليمان عودة ....عضواً

أستاذ في القياس والتقويم، جامعة اليرموك

الدكتور راتب قاسم عاشور.............................عضواً

أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الأطروحة 15 /7 / 2010

الإهداء

إلى روح والدي تغمده الله برحمته وأسكنه فسيح جنانه

إلى صاحبة القلب الكبير أمي أطال الله في عمرها، فلها مني نفسي حتى أجد الجنة تحت قدميها

إلى رفيقة دربي زوجي الغالية، التي تعبت وسهرت وتحملت معي عناء إنجاز هذه الأطروحة، فجزاها الله عني خير الجزاء.

إلى أبنائي: الذين حرموا كثيرا من الرعاية

مجد &معتز& سندس& محمد & راما& عمرو

إلى إخواني وأخواتي

إلى أصدقائي وأقاربي

إلى كل من علمني حرفا

أهدي هذا العمل المتواضع

الشكر والتقدير

الحمد والشكر لله رب العالمين، الذي وفقني وأعانني على إنجاز هذا العمل، داعيا أن يغفر لي أي تقصير فيه، وأن يعفو عن زلتي لأنني بشر أخطئ وأصيب. والشكر والتقدير والعرفان لأستاذي ومعلمي: الأستاذ الدكتور عبدالكريم أبو جاموس الذي تفضل وأشرف على هذه الأطروحة، فوجدته العالم الجليل، والمربي الفاضل، والتربوي القدير، الذي أعطاني من ثمين وقته الشيء الكثير، فكان الإنسان قبل أن يكون العالم.

والشكر موصول أيضا إلى أهلّة العلماء الأجلاء لجنة المناقشة، الأستاذ الدكتور حمدان علي نصر، والأستاذ الدكتور عبدالرحمن الهاشمي، والدكتور راتب قاسم عاشور،الذين لم يبخلوا عليّ بتوجيهاتهم في أثناء إعداد هذه الأطروحة، وبناء أدواتها وتحكيمها، ولتفضلّهم بقبول مناقشتها، فجزاهم الله عنّي خير الجزاء.والشكر أيضا للأستاذ الدكتور أحمد سليمان عودة أستاذ القياس والتقويم؛ لتكرمه بمناقشة هذه الأطروحة.

الباحث

قائمة المحتويات

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميّتها

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الرابع

عرض النتائج

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

ربابعة، إسماعيل محمد أحمد. تصميم برنامج في القراءة الناقدة وقياس أثره في تنمية مهارات القراءة الناقدة و الكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن، أطروحة دكتوراة، جامعة اليرموك،2010. (المشرف: أ.د.عبدالكريم محمود أبو جاموس).

هدفت الدراسة الكشف عن أثر تصميم برنامج في القراءة الناقدة وقياس أثره في تنمية مهارات القراءة الناقدة و الكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم برامج في القراءة الناقدة وعرض على محكمين متخصصين في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، تم تطبيقه على الفئة المستهدفة.

تكونت عينة الدراسة من ست شعب في مدرستين من مدارس التربية والتعليم الحكومية في لواء الكورة للعام الدراسي 2010/2009. ثلاث شعب للإناث اثنتان منها تجريبية، وثلاث شعب للذكور اثنتان منها تجريبية، تم اختيار جميع الشعب بطريقة التعيين العشوائي.

كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) لصالح الإناث في مجال القراءة الناقدة والكتابة الناقدة، في حين جاءت الفروق لصالح الذكور بدلالة إحصائية عند (α =0.05) في مجال الكتابة الإبداعية.

وفي ضوء النتائج المتحصلة، أوصى الباحث بممارسة مهارات القراءة الناقدة والربط بين مهارات اللغة في مستوياتها العليا والتركيز على تضمينها في المناهج التدريسية.

الكلمات المفتاحية:القراءة الناقدة، الكتابة الناقدة، الكتابة الإبداعية.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

اللغة أحد مكونات المجتمعات الإنسانية، ووسيلة للتفاهم بين أفراد المجتمع الواحد وبين سائر المجتمعات البشرية، وتعد العامل الأهم في حفظ التراث الإنساني ونقله عبر الأجيال.

ومستوى ممارسة اللغة الفصيحة مؤشر يدل على رقي المجتمع أو تخلفه، لذا تتسابق المجتمعات دوما إلى تعليم أفرادها لغتها القومية لأسباب منها: المحافظة على هويتها وتراثها، إذ إن حياة اللغة مرتبطة بحياة الأمة، فحين تمتحن الأمة بسرقة لسانها تفقد تاريخها وتضيع، وقد ترقى اللغة لتصبح هدفا في ذاتها حين تجد الأمة حياتها الخالدة المتجددة.

وقد لاحظ كونفيشيوس قيمة اللغة ووجوب الاهتمام بها فقال كلمته المشهورة: "لو أتيح لي الحكم لبدأت بإصلاح اللغة" (الكندري وعطا، 1996)، واللغة العربية لغة حية نابضة لها من الأهمية ما لغيرها من اللغات الأخرى، غير أنها تتميز بتكريم الله عزّ وجلّ لها إذ جعلها لغة القرآن الكريم، فاكتسبت العالمية والخلود ليصبح تعلمها واجبا لفهم الإسلام،فما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب (حسان،1991).

شهدت التربية اللغوية تطورا ملحوظا في جميع جوانب اللغة، وفي هذه الدراسة تمّ الوقوف على مهارتين لغويتين في تأثير إحداهما على الأخرى، الأولى استقبالية هي: مهارة القراءة في المستوى الناقد، والثانية مهارة إرسالية هي: الكتابة في المستويين: الناقد والإبداعي.

تطور مفهوم القراءة في ضوء معطيات علم النفس، والتربية والتفجر المعرفي، ولم تعد القراءة تلك العملية التي تعرف أنها تحريك العيون بين السطور المكتوبة، ثم فهمها واستنباط المعاني القريبة والبعيدة، ونقد المقروء والتفاعل معه من خلال توظيف الخبرات السابقة، والتمييز بين الغث والسمين، والضار والنافع،والقدرة على إصدار الأحكام النقدية، وتقييم المقروء بعيدا عن التحيز والانفعال (السيد،1996).

اجتهد الباحثون والمتخصصون في تعريف القراءة الناقدة غير أنهم لم يتفقوا على تعريف واحد، فالقراءة الناقدة عند سترانج (Strang, 2001). تعني: تقييم المقروء والحكم عليه وفق مجموعة من المعايير والثوابت المعروفة. ويراها فلبس (Phillips, 1992): عملية لتقييم المقروء وتذهب حسب الغرض القرائي إلى ما وراء حرفية النص. أما السيد (1996) فيرى أن القراءة الناقدة: عملية تفكير نشطة يستخدم القارئ فيها خبراته لبناء معايير جديدة، وعمل استنتاجات وتنبوءات محتملة في ضوء مشتملات النص. ويرى الحاوري (2007) أن القراءة الناقدة تجعل القارئ يخرج عن حد المألوف من المعاني إلى بناء معاني جديدة.

والقراءة الناقدة مستوى متقدم من مستويات القراءة يتطلب ممارسة مستويات متقدمة من التفكير، إذ يشير ثستلثوايت (Thistlethaite, 1990) أن التفكير الناقد والقراءة الناقدة وجهان لعملة واحدة.

مما سبق يمكن تعريف القراءة الناقدة:عملية تقويم للنص المقروء، وإصدار الحكم عليه، وإبداء الرأي الشخصي فيه وفق معايير وأسس، من خلال ممارسة التفكير الناقد.

اختلفت آراء الباحثين حول مهارات القراءة الناقدة، ولم يتفقوا على عدد محدد لها، فقد ذكر السيد (1996) أن مهارات القراءة الناقدة تبلغ خمسا وثلاثين مهارة، إلا أن بعضهم أشار إلى أن عددها أقل من ذلك.

تناولت القراءة الناقدة دراساتٌ عربيةٌ وأجنبيةُ منها:دراسة نصر (1996) التي أشارت إلى ما جاء عند تاي (Tay, 1979) وهو: أن جميع المربين يجمعون على أن أبرز مهاراتها هي: القدرة على التنبؤ، والمشاركة في تحديد مخرجات النص، فإذا تمكن القارئ من التنبؤ الفاعل؛ فإنه يكون قد فكر مع الكاتب،وعندها سيكون من السهل عليه أن يعيد صياغة المعاني والأفكار بقوالب لغوية جديدة، وبهذه العملية تصبح القراءة لديه بمثابة عمليات تفكيرية عليا وهو الهدف الأخير من القراءة الناقدة.

واستقصى الباحثون والمتخصصون مثل: (مصطفى، 2000؛ مينـدل، 2000؛ مقدادي،1998؛ نصر،1994؛ التل، 1992؛ عبده،1990) المؤشرات السلوكية الدالة على امتلاك مهارات القراءة الناقدة لدى القارئ، إذ في هذا المستوى يكون القارئ قادرا على:التمييز بين الحقيقة والرأي،و تحدد الحقائق والقرائن اللفظية الدالة عليها،والتفريق بين الواقع والخيال،والكشف عن واقعية القصة، و عن ملاءمة العنوان للنص، و إعطاء المعاني المختلفة للمفردات الواردة في النص، و الكشف عن أسلوب الدعاية ونوعها في النص، و تحدد جملة المعاني الحقيقة، و جملة المعاني المجازية، و تحدد الأحداث الواقعية، و الأحداث الخرافية والوهمية، وذكر أمثلة من الواقع على فكرة وردت في النص، و ربط النتيجة بالسبب مع بيان القرائن الدالة عليهما، وعمل استنتاجات مناسبة في ضوء مشتملات النص فيطرح السؤال ويتوقع

الإحالة، و تقييم المقروء وإصدار الأحكام الدقيقة حول النص من حيث الصدق والكذب، ومدى التلاعب في أفكار الآخرين، وفحص مدى دقة المادة في النص بالمقارنة مع مصادر أخرى.

وقد أشارت الدراسات التي تناولت القراءة الناقدة إلى أهمية ممارسة مهاراتها؛ لأنها تتطلب إعمالا للعقل و ممارسة مستويات عليا من التفكير، وهي تأتي منسجمة مع متطلبات القرن الحادي والعشرين -عصر الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي- ونظرا لأهميتها فقد خلصت تلك الدراسات إلى ضرورة تضمين الكتب المقررة نشاطات القراءة الناقدة، وتدريب المعلمين قبل الخدمة في مقاعد الدراسة وأثناء الخدمة على استراتيجيات تعليمها، وإجراء المزيد من الدراسات في مجال القراءة الناقدة (الشرعة و محمد، 2003 ؛خضر، 2002 ؛الجراح، 1997؛ نصر، 1996؛ مانينج، Manning,1999).

ويرى نصر (1996) أنه على الرغم من الأهمية البالغة لمهارة القراءة الناقدة، وأثرها في تنمية التفكير، وتحسين قدرة الدماغ على معالجة البيانات والمعلومات من الخبرات المتوافرة، غير ثمة ما يشير إلى أن الطلبة في المدرسة العربية لم يتمكنوا من اكتساب مهاراتها الأساسية، وما زال النقد يقتصر على إبداء الرأي المعتمد على الذوق الشخصي، دونما تمييز بين رأي الكاتب وما يعرضه من أفكار ومشكلات، أو اعتمادا على موازين موضوعية.

وقد أسفرت نتائج الدراسات وما أورده الباحثون والمتخصصون في أهمية القراءة الناقدة، و مع ما أكده مؤتمر التطوير التربوي المنعقد عام 1987 من أهمية أن تكون المهارات العقلية متضمنة في المنهاج التعليمي، وفي جميع المراحل، والاهتمام بتنمية القدرة على التفكير الناقد وتنمية روح الإبداع لدى الطلبة (الهنداوي، 1992).

أما الكتابة فهي وسيلة التواصل الإنساني، وهي سجل حياته التي دونست بهـا العلـوم، بوساطتها ينقل الإنسان ما يدور في خلده من معاني ومضامين، فيترجمها إلى رموز كتابية ليتم التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم.

ويرى السيد (1996) أن باختراع الكتابة بدأ التاريخ الحقيقي للإنسان، وهي التي خلدت الحضارات المختلفة على مر العصور ولكي تؤدي الكتابة وظيفتها لا بـد أن تتـصف بالدقـة والوضوح، والكتابة نشاط إنساني إنتاجي يتطلب اتخاذ قرارات، وممارسة مهارات تمكن من نقل الأفكار على شكل رمزي، وخلق نـصوص يكـون التفكيـر نـشاطا طبيعيـا تكامليـا فيهـا .(Flower,1989)

و تعد مهارة الكتابة من أصعب مهاراتَ اللغةِ؛ حيث إنه في كل مرة يكتب فيها الكاتـب حملة، فهناك كثير من الفرص والاحتمالات للوقوع في الأخطاء، الأمر الذي يتطلـب تعلمهـا وتعليمها وفق مستويات متدرجة من الأداء (نصر، 1999). وتعليم الكتابة مدخل مهم في الحد من انتشار ظاهرة الضعف اللغوي، المتفشية بين الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، لذا فإن أي تطوير في مستويات الكتابة سيؤدي بشكل أو آخر إلى إحداث تغيرات كمية ونوعية في التحصيل الدراسي بعامة، وفي تحصيل اللغة بخاصة (نصر، 1999).

والكتابة الناقدة مستوى متقدم من مستويات الكتابة، تحمل في مضامينها كنوزا سرية، لا يخفيها إلا كاتب حاذق ماهر، يمتلك من علوم اللغة بحورا، ومن الخبرة دهورا، ولا يكـشفها إلا قارئ بارع ناقد.

تنطوي الكتابة الناقدة على مضامين ومعاني لا يمكن الوصول إليها إلا بعد جهد وصبر ومثابرة من القارئ، الذي يمارس مستويات تفكيرية عليا من خلال عمليات التحليل والمقارنـة

والتقييم، ولكي يمارس الكاتب الكتابة الناقدة لا بد أن يكون واعيا بمهاراتها، وخصائصها، وميزاتها، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها.

يضيف جونه (Jonh ,2002). أن الكتابة الناقدة تحمل في مدلولها الجانب الإيجابي سواء مورست لإظهار المحاسن، أو النقائص؛ لأن في الجانب الأول دعوة إلى المزيد من الإيجابية، وفي الجانب الآخر حيطة من تكرار الأخطاء وممارستها.

وتقوم الكتابة الناقدة على تقديم وجهة نظر الكاتب مدعمة بالشواهد والأدلة، و تركز على الفكرة الرئيسة، وفقا للمنطق السياقي للموضوع، إمّا بالتصريح مباشرة، وإمّا ضمنيا، وتعرض الموضوع الكتابي، على أساس الصحة والأهمية والجودة للآراء مدار البحث، مقدمة التقييم والحكم على أساس الاتساق المنطقي للحجج والبراهين، مستخدمةً معايير ثابتة ومقبولة ومتكاملة وملائمة (John,1999).

ويضيف هانسن (Hansen,1996): عند البدء بالكتابة الناقدة في المسودة يتم توظيف الحجج والبراهين اللازمة، ومدى إيجابية تكرارها في تأكيد أو نفي أفكار وآراء جديدة في مواقع أخرى من النص الكتابي، ويبدأ بالتركيز على الأفكار الرئيسة من خلال سرعة عرضها، بكل دقة و باستخدام أنماط لغوية متعددة ومتنوعة، وبتقديم الأدلة الدامغة المرتبطة بالفكرة مدار النقاش والتحليل. و لا تعني الكتابة الناقدة الهجوم على أفكار الآخرين والانتقاص منها، بل تقوم على تقديم فكرٍ ناقدٍ مقنعٍ من خلال الاستكشاف والمناقشة والتحليل والتقييم.

ولكي يمارس الكاتب الكتابة الناقدة عليه تحديد الهدف الكتابي وهو: الوصول إلى فهم مشترك بينه وبين القارئ، ولا يتم ذلك إلا بقوه الحجة وحسن الاقتباس.

إن سلامة التحليل والتفسير والتقييم تحتاج إلى ممارسة مهارات تفكيرية متقدمة الأمر الذي يقود إلى تعدد احتمالات المعنى للعبارة اللغوية الواحدة؛ فالكاتب الناقد عليه أن يكون بارعا في اختيار الكلمة المفتاحية ضمن السياق التعبيري، وأن يمتلك مقومات الرد بكل دقة، وذلك بممارسة صياغات لغوية فيها من البيان ما يفضي إلى إقناع القارئ.

لا بد عند ممارسة الكتابة الناقدة، الوعي التام بالجمهور المتلقي، فهو عالم، يمتلك من المعرفة والخبرة والمهارات التفكيرية الشيء الكثير، وهذا يتطلب من الكاتب الناقد مزيدا من الصبر،والتأني،والجهد،والمثابرة، بالرجوع إلى الكتابات الناقدة السابقة، ليقدم شيئا جديدا مقنعا، من خلال التماسك المنطقي للفقرات المدعمة بالحجج الدامغة، مراعيا: جودة التركيز على الفكرة الرئيسة، وسلامة الاستنتاج من المقدمات، ومعقولية التفسيرات والتحليل والتقييم، والبعد عن التكرار الممل والإيجاز المخل، و سلامة وصحة التوقعات والافتراضات، وتقديم وجهات النظر البديلة، وجودة استخدام للأنماط البلاغية والبيانية،وارتباط الدليل بما يدل عليه، و تحديد القرائن اللفظية، وتقييم قوة الدليل، و إبراز مواطن الجمال في النص، وتحليل الآراء المتحيزة، وإبراز الفكرة الرئيسة والبعد عن الأخطاء، وإظهار العلاقات المنطقية، والبعد عن جوانب النقص والقصور، وسلامة الوحدتين الموضوعية والعضوية، وكشف النتائج المرتبطة بالأسباب، وجذب القارئ لنهاية الموضوع ليخرج بالجديد عما ألف.(Christopher, 2002).

قد يمارس الكاتب الكتابة الناقدة ويكتب الجيد، لكن الأهم هو إثبات الرأي أو نفيه من خلال سلامة تقديم المسوغات المقنعة، ولا تعني الكتابة الناقدة نقد الآخرين بمقدار تقديم نص ناقد يقنعهم ويشاركهم، فالهدف النهائي للكتابة الناقدة هو: الوصول إلى الفهم المشترك وذلك بممارسة مهارات الكتابة الناقدة القائمة على الحجة والإقناع بالبرهان المعتمد على المصادر الموثوق بها

(Calkin,1990)، وعند تقديم الحجة الدامغة، عليه استخدام الدليل القــوي المــرتبط بــالفكرة المستهدفة، بعيدا عن الأحكام الشخصية غير المقنعة وغير المدعمة بالأدلة، والبعد عن الألفــاظ والعبارات المشككة مثل: استخدام: ربما،وقد يكون، واستخدام الفعل المبني للمجهول.

يبين بريوستيف (Brewstev,1989).أن الكتابة الناقدة: مهارة نشطة واضحة، وكــل كلمة لها مدلول مستقل، تبتعد عن فوضى الكلمات، الكاتب فيها واع لكل كلمــة، وهــو يتمتــع بمهارة إثبات الفكرة، إنه يتحدى في عرض الأفكار، لأنه يقدم أفكاره وتحليلاته بمنطقيــة كــي تكون جديرة بثقة القارئ، و يتحمل مسؤولية ما يكتب، و ينوع في السياقات اللغوية والأسلوبية، ويبحث عن الحقيقة ويؤصل لها، يبدأ دائما فقرات كتاباته من أفكاره، يقدم شيئا جديدا، يبتعد عن المألوف والمطروق من الموضوعات، لا ينتحل صورة غيره بنسب أفكارهم لنفسه، بل ما يقدمه إبداعٌ فكريٌ ذاتيٌ، وهذا يتطلب منه مزيدا من الجهد والمعاناة والصبر والتحمــل، فــي قــضاء ساعات طوال قبل وأثناء وبعد الكتابة ليخرج بنص ناقد متجنبا خسارة الفكرة الرئيسة وبالتــالي خسارة الموضوع ككل.

تنطوي الكتابة الناقدة على تحدٍ من نوع ما، خاصة عند طرح آراء غير مألوفة يرغــب الكاتب إثباتها، أو نفي أفكار مألوفة، وذلك باستخدام أساليب واستراتيجيات متعددة سواء كانــت مباشرة أو غير مباشرة، وعلى الكاتب أن يتذكر دائما أن الهدف الأسمى من الكتابة الناقدة هــو الوصول إلى قناعات الآخرين، آخذا بالحسبان ما يملكون من قناعات راسخة لديهم تحتاج إلــى المزيد من البراهين ذات الصلة وصولا إلى تعديلها أو نفيها أو إثباتها (Borges,1994).

تأتي الكتابة الناقدة في مجال التحليل، و الإثبات، و النفي. ويمكن ممارستها في جميــع ميادين العلوم الإنسانية والأدبية والاقتصادية والطبيعية، بمستويات متباينة.

لقد أشار كالكن (Calkin,1990). إلى أن الكتابة الناقدة فرصة تعلّم تنظيم الأفكار وتوضيحها، وهي وقابلة للنقاش، والغرض من الكتابة الناقدة واضح وهو الوصول إلى قناعات المتلقين من خلال حسن وسلامة تقديم الأدلة والبراهين، وهي تقوم على المنهج التحليلي في تقديم المضامين، وعلى الحجج الأكثر إقناعا، ويضيف أيضا: إن الجملة الأخيرة في النص الناقد توفر وصلة جديدة لما هو آت، ويتمتع النص بوحدة المضامين.

ويضيف هانسن (Hansen,1996) أن الكتابة الناقدة موجزة بعيدة عن الحشو، تحتاج إلى مزيد من المراجعات وكل مراجعة فيها ممارسة جديدة للتفكير، ويتم الوصول إلى النتائج بصورة منطقية بعيدة عن عنصر المفاجأة، والنتيجة النهائية غير مطلقة لذلك تحدها تفتح مسارات جديدة للكتابة والنقاش، وتبتعد عن الأراء غير المدعمة بالدليل الفعال،وتفتح أمام القارئ فرصة للمشاركة وإبداء الرأي، والكتابة الناقدة ليست سهلة، بل تحتاج إلى المزيد من المراجعات للكتابات الناقدة السابقة، والإطلاع على تجارب الآخرين، وأهم جانب في الكتابة الناقدة المصداقية في تقديم النص الناقد.

من خلال ما سبق يتضح أن الكتابة الناقدة فن كتابي متقدم، يحتاج إلى دربة خاصة،وجهد متواصل، ومراجعة مستمرة للكتابات الناقدة، ولا يتأتى ذلك إلا بممارسة مستويات متقدمة من التفكير، وامتلاك قدرات لغوية وأسلوبية متنوعة، لتقديم الأدلة بكل سلامة وصحة ومنطقية.

أما الكتابة الإبداعية فتعد من أنواع التعبير الكتابي الراقي، الذي يتطلب مستوى متقدما من التفكير والخيال،وهي تحقق المتعة النفسية للفرد، وتصقل مواهبه الأدبية وتنميها، ولا يقصد بالتعبير نقل المعلومات أو المعاني الطارئة بل هو: تشكيل لتلك المعاني والمعلومات على نحو

يحيلها إلى فن كتابي (الملا، 1997). وقد اجتهد الباحثون والمتخصصون في تحديد مفهوم الكتابة الإبداعية.فقد عرفها ميليو (Meleau, 1986, p53) إنها: "البحث عن المعاني الفرعية للغة وهي السيطرة على المفردات بأخذها إلى ما وراء حدودها؛ وذلك بقصد اكتشاف ما يمكن من معاني وتوظيفها في إنتاج نص جديد"، أما الآن (Allan،2003،p18) فيعرفها على أنها: "عملية تسمح بإنتاج نص مكتوب من خلال تطوير الفكرة الأساسية ومراجعتها وتطويرها"، في حين أن بورجز (Borges, 1994, p32) يرى أنها: "عملية تسمح للمؤلف أن يبني من خلال سلسلة من المراحل نصا مكتوبا بحيث يكون منتظما في تقديمه وغنيا في أفكار".

يضيف جويل (Joel, 1996) أن الكتابة الإبداعية تتطلب امتلاك الطلبة لمهارات متقدمة في السرد وكتابة القصص، والنص والحوار.

وانطلاقا مما سبق فإنه يمكن تعريف الكتابة الإبداعية بأنها: عملية إنتاجية تتطلب مجموعة من القدرات والمهارات العقلية واللغوية المتداخلة،التي تجعل الكاتب قادرا على انتقاء الألفاظ المناسبة،وبناء التراكيب والجمل والفقرات التي تكشف بوضوح عن المعاني والأفكار، وتقديمها للمتلقي ضمن وحدات لغوية متناسقة غير التي ألفها أو سمعها أو قرأها.

والكتابة الإبداعية فيها تفكير إبداعي في ابتكار الشخصيات، وتطوير الأحداث، وإيجاد المواقف الجديدة، وفي انسياب الأفكار وتنوعها، وغزارة ما تحمله من مضامين تراكمية عميقة الدلالة، ويرى البرتسون و فيلكس (Albertson & Felix, 2001) أننا نحكم على الكتابة الإبداعية من خلال الطلاقة في الأفكار وصحة الكتابة، وسلامة استخدام استراتيجيات التخطيط،والمراقبة، والمدة التي تمضي في الكتابة، وعدد الكلمات المكتوبة وعدد العناصر الموجودة في النص الأدبي المنتج سواء كان قصة أو مقالة أو خاطرة أو أي فن إبداعي آخر.

وترجع أهمية الكتابة الإبداعية إلى أنها مهارة لغوية ذات أهمية في مراحل التعليم المختلفة،لأنه من المفترض للطلاب أن يبلغوا في النهاية مستوى لغويا يستطيعون من خلاله أن يكتبوا نصوصا أدبية إبداعية (الكندري، 1995).

أما فلورا (Flower,1989) فيرى أن الكتابة الإبداعية شكل من أشكال حل المشكلات؛ لأن الكاتب يجب أن ينتج وينظم مجموعة الأفكار، عن طريق اختيار المفاهيم والعلاقات ذات الصلة، بعد الاطلاع الواسع والدقيق على حاجات القارئ، لكي يلبيها.

لقد أشار بعض الباحثين إلى مجموعة من المعايير لا بد من توافرها في الكتابة الإبداعية منها: احتواؤها على أفكار تتصف بالجدة والعمق والمرونة والتسلسل، والتعامل مع عناصر الطبيعة على نحو يحيل هذه العناصر إلى فن كتابي،وتأكيد توظيف الخيال وسعته، وحل المشكلات المطروحة،ثم تحقيق إنتاج له قيمة اجتماعية (صبحي وقطامي، 1992؛ عبدالحميد، 1996).

وتعد السيطرة على مهارات الكتابة الإبداعية عملية تحتاج إلى الكثير من المعاناة والتدريب فضلا عن الموهبة، ولا تكون إبداعية إلا إذا توافر فيها جمال المعنى والمبنى، وهذا الأمر لا يتحقق إلا بالتعاون بين المعلم والمتعلم (مذكور، 1988).

لقد كشفت الدراسات التي أجريت في مجال الكتابة الإبداعية عن أهمية ممارسة هذا المستوى الراقي من الكتابة موصية بإجراء المزيد من الدراسات في مجال هذه المهارة باستخدام استراتيجيات مختلفة وفي بيئات متنوعة (الخصاونة،2005 ؛ الصوص، 2003؛ عبدالوهاب، 2002؛ إدلر،Adler، 2002؛ كالنتون و كننجهام و ميلاني، Colantone & Cunningham& Melanie,1998 ؛ ريتشرت، Reichert, 1994 }.

يتضح مما سبق أن الكتابة الإبداعية تحتل مكانة بارزه بين أنواع التعبير الكتابي،مما يؤكد ضرورة السعي لتنمية مهاراتها وتنمية المؤشرات السلوكية والمعايير الدالة عليها لدى الطلبة،؛ لذلك تأتي الدراسة الحالية لتكشف أثر تصميم برنامج تعليمي في القراءة الناقدة التي تتطلب مهاراتها توظيف مستويات عليا من التفكير واستخدامها كمتغير مستقل، على المتغيرات التابعة:القراءة الناقدة و الكتابة الناقدة الإبداعية التي تتطلب ممارستها هي الأخرى مستويات عليا من التفكير. كما تأتي في سياق التكامل اللغوي بالجمع بين مهارتين لغويتين هما: القراءة والكتابة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

في ضوء ما سبق عن أهمية كل من القراءة الناقدة والكتابة الناقدة و الإبداعية، وفي ضوء توصيات الدراسات التي تناولت المهارات السابقة والداعية إلى المزيد من الدراسات، والدعوة إلى مواكبة عصر السرعة بإعمال العقل. يتحدد غرض هذه الدراسة في الكشف عن أثر تصميم برنامج في القراءة الناقدة وقياس أثره في تنمية مهارات القراءة الناقدة و الكتابة الناقدة و الإبداعية، وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- هل يختلف أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في تنمية مهارات القراءة الناقدة باختلاف (البرنامج/ الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بينهما ؟

1. هل يختلف أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في تنمية مهارات الكتابة الناقدة باختلاف (البرنامج/ الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بينهما ؟

2. هل يختلف أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية باختلاف (البرنامج/ الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بينهما ؟

فرضيات الدراسة

بناء على أسئلة الدراسة فإن فرضيات الدراسة ستكون على النحو الآتي:

1- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=.05) في متوسطات درجات طلبة الصف العاشر الأساسي في تنمية مهارات القراءة الناقدة تعزى إلى الجنس و (البرنامج / الاعتيادية) و التفاعل بينهما.

2- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=.05) في متوسطات درجات طلبة الصف العاشر الأساسي في تنمية مهارات الكتابة الناقدة تعزى إلى الجنس و (البرنامج / الاعتيادية) والتفاعل بينهما.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=.05) في متوسطات درجات طلبة الصف العاشر الأساسي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية تعزى إلى الجنس و (البرنامج/ الاعتيادية) والتفاعل بينهما.

التعريفات الإجرائية

1- البرنامج: تنظيم لمجموعة الأنشطة اللغوية، والمحتويات التعليمية، واستراتجيات التدريسية،وأساليب التقويم ومعاييرها المختلفة في مجال القراءة الناقدة التي تم تطويرها بهدف إحداث تغييرات كمية ونوعية في أداء طلبة عينة الدراسة في مجال القراءة الناقدة و الكتابة الناقدة و الإبداعية.

2- القراءة الناقدة: مستوى متقدم من القراءة،تستهدف تنمية القدرات العقلية العليا الناقدة، من خلال آليات تعمل على تحقيق مؤشراتها،و تقاس بالدرجة الكلية المتحصلة على اختبار صادق وثابت أعد الباحث.

3- الكتابية الإبداعية: مستوى متقدم من الكتابة يتطلب مجموعة من القدرات والمهارات العقلية واللغوية المتداخلة، والتي تجعل الكاتب قادرا على انتقاء الألفاظ المناسبة، وبناء التراكيب والجمل والفقرات التي تكشف بوضوح عن المعاني والأفكار، وتقديمها للقارئ ضمن وحدات لغوية متناسقة،وجديدة وتقاس بالدرحة الكلية المتحصلة على اختبار صادق وثابت أعد لهذه الغاية في الكتابة الإبداعية.

4- الكتابة الناقدة: مستوى متقدم من الكتابة،يقوم على توظيف الحجج والبراهين وممارسة التحليل والتفسير والاستنتاج والتقويم، في مناقشة الأفكار وتحليلها وصولا إلى إحداث قناعات لدى القارئ وتقاس بالدرجة الكلية المتحصلة على اختبار صادق وثابت أعد لهذه الغاية في الكتابة الناقدة.

5- طلبة الصف العاشر: هم طلاب وطالبات الصف العاشر الأساسي، ويمثلون طلبة الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي في الأردن،تلك الحلقة التي تمتد من الصف السابع الأساسي وحتى نهاية الصف العاشر الأساسي.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في النتائج التي يتوقع أن تسفر عنها،حيث تأتي انسجاما مع الدعوات التي تنادي بتطوير مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وعليه فإن أهميتها تنطلق من الآتي:

1- تأتي الدراسة في إطار التكامل اللغوي التي تجمع بين مهارتي الكتابة والقراءة وهي استجابة لأطروحات المنحى التكاملي في تعليم اللغة وتعلمها.

1- تتناول الدراسة مستويات متقدمة من المهارات المستهدفة، والتي تتطلب ممارسة مستويات عليا من التفكير.

2- تأتي هذه الدراسة استجابة للتوجهات الحديثة في تطوير مناهج اللغة العربية في الأردن، الداعية إلى تنمية مهارات التفكير العليا.

3- تأتي هذه الدراسة استجابة لتوصيات الدراسات السابقة والداعية إلى مزيد من الدراسات في مجال القراءة الناقدة والكتابة الناقدة والكتابة الإبداعية.

4- قد تلفت هذه الدراسة المعلمين في مجال تدريس اللغة العربية في إضافة تدريبات جديدة للوحدات التعليمية في المستوى الناقد وممارستها من قبل الطلبة، وتحسين قدراتهم على ممارسة القرائية الناقدة والكتابية الناقدة والإبداعية.

5- قد تلفت هذه الدراسة اهتمام باحثين آخرين في مجال مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، لتناول مهارات أخرى وبيان أثر بعضها على بعض.

محددات الدراسة

تنطلق الدراسة الحالية من الحدود الآتية:

1- عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس لواء الكورة الحكومية للعام الدراسي 2010/2009 م.

2- مهارات القراءة الناقدة التي أجمع عليها الخبراء وهي: القدرة على تحديد الأفكار الأساسية،والتفريق بين الحقائق والآراء، وبين الأسباب والنتائج،وعمل استنتاجات، وتقويم المقروء.

3- مهارات ومجالات الكتابة الإبداعية: مهارات الشكل والمضمون لكل من: القصة،و المقال، الوصف، والخاطرة، وهي المشار إليها في البرنامج التعليمي كمعايير لتقويم الكتابة الإبداعية

4- مهارات الكتابة الناقدة: وهي مهارة الشكل والمضمون المشار إليها في البرنامج التعليمي كمعايير لتقويم الكتابة الناقدة.

5- زمن تطبيق البرنامج في الفترة الممتدة من 1/2/2010 إلى 1/4/2010 بواقع(32) حصة صفية مدة الحصة الواحدة(45) دقيقة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

يعد الاهتمام بمهارات اللغة عادة حضارية وإرث طيب، يتسابق إليه الباحثون والمتخصصون المنتمون إلى لغتهم ودينهم في ميدان التربية اللغوية، ليقدموا عصارة جهدهم إلى أبنائهم محاولين الوقوف على أفضل الاستراتيجيات التي تجعل تعلم اللغة أسهل وأسرع؛وحتى تؤتي الدراسة الحالية ثمارها، تم الوقوف على جهود الباحثين والمتخصصين في مجال القراءة الناقدة والكتابية الناقدة و الإبداعية في الجانب النظري ثم الوقوف على الدراسات السابقة التطبيقية في هذا المجال.

أولا: الإطار النظري

القدرة على ممارسة القراءة الناقدة ضرورة حياتية، في عصر السرعة والتطور،ولكي يكون الفرد قادرا على ممارسة دوره في الحياة بشكل أفضل في الجانب الاجتماعي وأكثر كفاية في التحصيل التعليمي الأكاديمي والمهني، يتطلب منه: امتلاك القدرة على القراءة وصولا للممارسة وإتقان مهارات القراءة الناقدة، من خلال السيطرة على مهاراتها والوقوف على مؤشراتها السلوكية الدالة عليها، وهذا يتطلب من الفرد أن يمارس مستويات التفكير الناقد الإبداعي.

لقد اجتهد المتخصصون والتربويون في مجال مناهج اللغة العربية و أساليب تدريسها في تعريف القراءة الناقد، وقد سبق أن تم استعراض آرائهم في الفصل الأول، ولكن يمكن

القول: إن القراءة الناقدة: قراءة ما وراء السطور، من أجل اتخاذ القرارات والوصول إلى إصدار الأحكام من خلال عمليات التحليل و الاستنتاج والتقويم.

وتعد القراءة الناقدة مستوى متقدما من مستويات فهم المقروء، ويوضح روبن (Rubin,1997) مستويات فهم المقروء: المستوى الأول فهم المقروء في المستوى الحرفي:ويتضمن هذا المستوى معرفة الأفكار الرئيسة، والأفكار الفرعية وربط بعضها بعضا، مع القدرة على استرجاعها وتذكرها. والمستوى الثاني فهم المقروء في المستوى التفسيري: ويتضمن هذا المستوى إدراك المعاني، وفهم العلاقة بين الأسباب والنتائج والقدرة على الاستنتاج من المقروء والوصول إلى تعميمات ذات صلة. والمستوى الثالث:فهم المقروء في المستوى الناقد ويشمل المستوين السابقين بالإضافة إلى تميزه بالأصالة والجدة في حل المشكلات.

لقد تباينت تصنيفات مستويات القراءة وتعددت، و على الرغم من ذلك، تبقى القراءة الناقدة في المستوى المتقدم من القراءة الذي يتطلب مستويات عليا من التفكير في إعمال العقل للوصول إلى أحكام قيمية، وإذا كانت القراءة الناقدة عملية بناء للمعنى وفهمه واستيعابه ونقده؛ فإنها لا تبتعد عن تحليل مضمون المقروء ولغته ومعانيه ومبانيه،وتركيبه وتقويمه وإصدار الأحكام عليه (أبو الهيجاء والسعدي،2003).

وقد اختلفت أراء الباحثين والمتخصصين في مهارات القراءة الناقدة، فاتفقوا على أكثر تلك المهارات، واختلفوا في بعضها، فقد أحصى بعضهم مثل (مصطفى، 2000؛ مينـدل، 2000؛ مقدادي،1998؛ نصر،1994؛ التل، 1992؛ عده،1990) مهارات القراءة الناقدة فوصلت إلى خمس وثلاثين مهارة، وقد أوضح نصر (1994) أن الباحثين بعد قراءة وبحث تلك المهارات في الأدب التربوي أشاروا إلى عددها أقل من ذلك وذكروا أهم المهارات:تحديد

غرض الكاتب، وتحديد الفكرة الرئيسة وتميزها عن التفاصيل الداعمة، والربط بين الأسباب والنتائج، والتفريق بين الواقع والخيال، والتميز الحقيقة والرأي، وعمل استنتاجات مناسبة وفق معطيات معينة، وتقويم الأفكار والآراء الواردة، وإبداء الرأي فيها.

وقد عدّ إنس (Eniss,1987) مهارات القراءة الناقدة هي: مهارات التفكير الناقد وصنف هذه المهارات في فئات ثلاثة: الفئة الأولى مهارة التمكن وتشمل:الملاحظة،الترتيب التصنيف، تحديد أوجه التشابه والاختلاف. الفئة الثانية مهارة العمليات وتتضمن:التفريق بين الحقائق والآراء، وموثوقية المعلومات،وتحديد وجهات النظر،وإصدار الأحكام،وتحليل الأسئلة والفرضيات. والفئة الثالثة:مهارة الإجراءات وتتضمن اتخاذ القرارات،والتعليل المنطقي، والتقويم و وإصدار الأحكام، وحل المشكلات والتفكير المبدع.

أما نماذج التَعلم التي طورت خصيصا لتعليم مهارات القراءة الناقدة فمنها:

نموذج التفكير القرائي الموجه الذي طوره ستوفر(Stauffer،1991) ويقوم على المراحل الآتية: مرحلة التحضير،ومرحلة القراءة الموجهة، ومرحلة المناقشة، و مرحلة التكرار. وقد أكد مطور النموذج أنه فعّال في تحسين عدد من مهارات القراءة الناقدة منها: تحديد هدف الكاتب،والكشف عن أوجه الشبه والاختلاف،والتفريق بين السبب والنتيجة،والوصول إلى النتائج المنطقية،واتخاذ القرارات،والتقويم وإصدار الأحكام.

النموذج الثاني الذي طوره سانتا (Santa, 1990) وأطلق عليه نموذج إثبات الرأي ويتم التعلم في هذا النموذج حسب الخطوات الآتية: القراءة الصامتة المتعمقة،ثم عرض دليل إثبات الرأي،وكتابة آراء في مضمون المقروء، فكتابة الأدلة المرتبطة في إثبات الرأي، كتابة مقال في المقروء،تطوير معايير التقويم، تشكيل المجموعات،التعاون

والمشاركة،التوجيه والتغذية الراجعة والتعزيز. وقد أكد مطور هذا النموذج أنه يعمل على تطوير مهارات القراءة الناقدة الآتية: إصدار الأحكام، التفريق بين الحقائق والآراء، وتحديد مدى ملاءمة المعلومات،والاستنتاج والاستدلال.

النموذج الثالث نموذج التعليم المباشر لصاحبه ونوقارد (Winogard,1996) يتبع هذا النموذج الخطوات الآتية:تعريف المعلم الطلاب بمهارات القراءة الناقدة، إعطاء الطالب فرصة للتدريب على المهارة وممارستها، التطبيق العملي للمهارات على نص قرائي تزويد المعلم طلابه بالتغذية الراجعة، الانتقال إلى مهارة جديدة. وقد أكد مطور النموذج فعاليته في التمكن من مهارات القراءة الناقدة بشكل عام.

هناك عدد من الاستراتيجيات التي طورت لتعليم القراءة الناقدة منها:

استراتيجية أورندورف (Orndorff,1987) تشمل هذه الاستراتيجية النص وتركيبه، وتحديد السياقات، التساؤل، التفكير التأملي، التنظيم والتلخيص، الموازنة، التقويم وإصدار الأحكام.

واستراتيجية نلسن (Neilsen,1989)، وتتضمن: تحديد أهداف القراءة، المراجعة للنص، استثارة الخبرة السابقة،الكشف عن تنظيم المحتوى، طرح أسئلة حول المقروء، ومراقبة مدى الفهم المتحصل، وتلخيص الأفكار،و إصدار أحكام قيمية حول المقروء، وقد أكد مطوّر هذه الاستراتيجية فعاليتها في امتلاك القارئ مهارة ممارسة القراءة الناقدة.

واستراتيجية سبايرز (spires,1993) وتقوم هذه الاستراتيجية على الخطوات الآتية:القراءة والكتابة، المراجعة العامة والتنبؤ، التعاون والمشاركة،المناقشة والتفسير،التحليل

والتركيب، التقويم والمراقبة. وقد أكد سبايرز أن هذه استراتيجية ذات فعالية في تحسين ممارسة القراءة الناقدة عند القراء.

ومهارة الكتابة من أصعب مهارات اللغة، وبالرغم من ذلك فهي من أعظم ما أنتجه العقل البشري، وتعد من وسائل الاتصال الإنساني، والتي بوساطتها يتم الوقوف على أفكار الآخرين، والتعبير عما لدينا من معان ومفاهيم ومشاعر، وتعليم الكتابة مدخل مهم في الحد من انتشار ظاهرة الضعف اللغوي المتفشية بين الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، لذا فإن أي تطوير في مستويات الكتابة سيؤدي بشكل أو آخر إلى إحداث تغيرات كمية ونوعية في التحصيل الدراسي بعامة،وفي تحصيل اللغة بخاصة (نصر، 1999)، والكتابة الناقدة مستوى كتابي متقدم، يحمل في مضامينه معاني دقيقة، لا يخفيها إلا كاتب بارع صاحب خبرة، يمتلك من علوم اللغة ما يجعله قادرا على التلاعب في تراكيبها والمراوغة في توظيف بديعها، ومن الخبرة باعا طويلا لا يكل ولا يمل .

لا تعني الكتابة الناقدة نقد الآخرين بمقدار تقديم نص ناقد يقنعهم ويشاركهم، فالهدف النهائي للكتابة الناقدة: الوصول إلى الفهم المشترك،بممارسة مهارات الكتابة الناقدة القائمة على الحجة والإقناع بالبرهان المعتمد على المصادر الموثوق بها،كما أن الكتابة الناقدة تفتح المجال أمام المتعلمين في امتلاك القدرة على امتلاك أدوات الكتابة المتعددة بحيث تسمح لهم ممارستها بكل طلاقة من خلال عمليات التنظيم، والبناء العضوي والموضوعي. كالكن (Calkin,1990).

وتمتاز الكتابة الناقدة بأن كل كلمة فيها تحمل مدلولا محددا، وكل دليل فيها إما جاء ليثبت فكرة أو ينفي أخرى، والهدف النهائي تحقيق الغرض الكتابي بأقل الكلمات وبأقوى الشواهد.

أما الكتابة الإبداعية فتتصف بأصالة الأفكار، وحتى تحقق ينبغي تدريب الطلبة على استخدام استراتيجيات متعدد ومتنوعة، لكي يصبحوا قادرين على ممارستها في إنتاج نصوص أدبية متضمنة أفكار غير مسبوقة، مقدمة للقارئ بطريقة إبداعية من خلال البراعة في توظيف ألوان البديع من تشبيهات واستعارات وكنايات بحيث تحقق المتعة النفسية.(الملا، 1997).

وحتى يتمكن المتعلم من ممارسة الكتابة الإبداعية، عليه أن يمتلك مهارات الكتابة بشكل عام، ثم يقف على تجارب الآخرين في الكتابة الإبداعية، في قراءة الأعمال الإبداعية وكتابتها مثل: القصص والمقالات والخاطرة والتجارب الشعرية وغيرها من الفنون الإبداعية.

وللكتابة الإبداعية أهمية في استثارة المتعلمين لتقدير الأدب الجيد، والكشف عن مواهب الطلبة وتشجيعهم على تنميتها، ثم إتاحة المزيد من الفرص أمام المتعلمين للتعبير عن مشاعرهم، ومساعدتهم على تذوق الأدب الجيد، والإسهام في تنمية شخصية المتعلم وتكاملها، ولا بد من توفير المجال أمام المتعلمين للتدريب على الاستخدام اللغوي السليم كأداة للتعبير ووسيلة من وسائل الاتصال.(خاطر وآخرون، 1989).

تتيح الكتابة الإبداعية الفرص للطلبة للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم، وهي مجال يستطيع المعلم من توظيفه للكشف عن الموهوبين، وتوجيههم إلى ألوان من الأدب الجيد الذي يصقل مواهبهم.

وقد استقصى كل من (صبحي وقطامي، 1992 ؛ عبدالحميد، 1996) مجموعة من المعايير التي لا بد من توافرها للحكم على الكتابة الإبداعية منها: احتواء الكتابة على أفكار تتصف بالحدة والعمق والمرونة في عرض الأفكار وتسلسلها، التأكيد على ممارسة الخيال وسعته،وحل المشكلات المطروحة، تتصف الكتابة بالأصالة عند مقارنتها بالكتابات السابقة سواء

أكان بالأسلوب التعبيري،أم بطريقة حل المشكلة، وامتلاك القدرة على توظيف التراكيب اللغوية بيسر دون أخطاء، وتوفير عناصر الموضوع وإخراجها في بناء متكامل، وتجنب الكتابات التقليدية.

لقد تعددت وتباينت أراء المتخصصين في حصر مهارات الكتابة الإبداعية وقد أشار جوهن (John,1999) إلى مجموعة من المهارات تتمثل في: الخيال الواسع، والبراعة في التنظيم، والقدرة على توليد الأفكار، واكتشاف الأفكار والروابط بينها، واستدعاء المقدمات المناسبة، وكتابة استنتاجات مرتبطة بدقة مع المقدمات، وتقديم الشواهد والأمثلة المناسبة، وابتكار المعاني والتعبير غير المسبوقة، وابتكار الصور الفنية، وتنظيم الأفكار المبعثرة، وطرح أفكار متنوعة، والقدرة على استخدام الخيال العقلي، و القدرة على إقناع القارئ، و القدرة على اقتراح حلول لمشكلة الكتابة، والقدرة على اكتشاف الدعم المناسب للأفكار، وامتلاك القدرة على التفسير والتعليل، والقدرة على عمل روابط غير عادية بين الأفكار المعبرة، وقدرة التعبير بطلاقة عن المشاعر و العواطف، وامتلاك القدرة على نقد الأفكار، والبراعة في استخدام قواعد اللغة وصدقها.

هناك أربع مهارات للكتابة الإبداعية تتضمن مجموعة من المؤشرات السلوكية الدالة عليها وهي:

أولاً: الأصالة: وهي القدرة على إنتاج استجابات غير مباشرة، وأفكار شائعة ذات ارتباطات بالموقف وهي مقبولة ومناسبة، فالأصالة تشير إلى غرابة الاستجابة، أو إنتاج جديد غير متوقع (العقيلي،1999). والمؤشرات السلوكية الدالة على الكتابة الإبداعية في مهارة

الأصالة: إعادة صياغة النص بقوالب أدبية جديدة، تقديم حلول غير مألوفة لمشكلة ما، توقع نتائج، تقديم أراء إعطاء أفكار غير مألوفة لمعنى مطروق.

ثانياً: الطلاقة وهي القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار التي تنتمي إلى نوع معين من الأفكار، وهذا يستلزم توافر المعلومات لدى المتعلم،والعمل في أجواء مناسبة، (هلال، 1996؛صبحي، 1995). ومن والمؤشرات السلوكية الدالة على الكتابة الإبداعية في مهارة الطلاقة تدعيم الفكرة بالشاهد المناسب، وتحديد جوانب القوة والضعف من حيث الشكل والمضمون، توظيف التصوير في قوالب لغوية مكتوبة، إبداء الرأي حول أفكار مطروحة.

ثالثاً: المرونة وهي القدرة على إنتاج أفكار متنوعة والتغيير في الاتجاهات، وتوليد وجهات متعددة. (العقيلي،1999) والمؤشرات السلوكية الدالة على الكتابة الإبداعية في مهارة المرونة: تقديم حلول واقتراح بدائل لمواقف كتابية متعددة، ترتيب أفكار النص بطريقة جديدة وإبداعية، وإعطاء عناوين مبتكرة، عرض محتوى النص الكتابي بأسلوب جديد.

رابعاً: التوسع وهو القدرة على إضافة التفاصيل للفكرة الأصيلة، وتعني قدرة الكاتب في تقديم إضافات جديدة لفكرة معينة تقود بدورها إلى زيادات أخرى (Carson,1994). والمؤشرات السلوكية الدالة على الكتابة الإبداعية في مهارة التوسع: تقديم تفصيلات متعددة، توسيع فكرة ملخصة، تفصيل موضوع غامض،إضافة صور بيانية ومحسنات بديعية.

يحتاج تعلم الكتابة الإبداعية إلى الاستخدام الفعّال لمفردات اللغة، والوقوف على الاستراتيجيات المناسبة التي تساعد على عملية الإبداع والإنتاج الإبداعي. يشير الكندري

(1995) أن طرق تعلم الكتابة الإبداعية متعددة منها: إيجاد مواقف إبداعية يعبر عنها الطالب كتابة، وترك الحرية في اختيار الموضوع الذي يرغب في الكتابة فيه، إذ إن ذلك يفسح مجالا واسعا للكتابة الذاتية، ولا بد من ممارسة استراتيجية المناقشة والحوار، واستغلال حصص القراءة لعرض نماذج من النصوص التي أنتجها الطلبة.

يقول كالكين (Calkin,1990) إن من أبرز طرائق تنمية الكتابة الإبداعية، مساعدة المتعلمين على تطوير وجهات نظر ناقدة، وتعليمهم مهارات التأليف، وممارسة استخدام قواعد اللغة، وعلامات الترقيم، وهذا يساعد على اكتشاف الموهوبين من الطلبة.

بعد هذا الاستعراض السابق للقراءة الناقدة والكتابة الناقدة والكتابة الإبداعية، يتبين للباحث ضرورة الأخذ بأيدي الطلبة لممارسة تلك المهارات القرائية والكتابية، حيث إن هذه المهارات تقوم على استخدام مستويات عليا من التفكير الناقد والإبداعي، بحيث يصبح الطالب في أغلب لحظات حياته منتجا ومحللا وقادرا على إصدار الأحكام المدعمة بالدليل، وأن ما يصل إليه من نتائج في النهاية هي نتائج حقيقية قادت إليها المقدمات الأولية المنتمية لطبيعة المهارة التي يمارسها، وساعد على ذلك الاستراتيجيات المتفقة مع ميوله وقدراته .

ثانياً : الدراسات السابقة ذات الصلة

قسمّ الباحث الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة إلى ثلاثة محاور:

المحور الأول: دراسات في مجال القراءة الناقدة.

المحور الثاني: دراسات في مجال الكتابة الناقدة.

المحور الثالث: دراسات في مجال الكتابة الإبداعية

تمّ عرض الدراسات حسب تسلسلها الزمني الأحدث فالأقدم، وذلك بعرض الدراسات العربية ذات الصلة أولا ثم الدراسات الأجنبية، ويعقبها بيان مدى الإفادة منها، وأبرز ما تمتاز به الدراسة الحالية، وفيما يلي عرض الدراسات.

المحور الأول ـ الدراسات في مجال القراءة الناقدة

أولا الدراسات العربية ذات الصلة بالقراءة الناقدة.

أجرى العيسوي والطنحاني (2006) دراسة في دولة الأمارات العربية هدفت تنمية مستويات الفهم القرائي لدى طالبات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (29)طالبة، اختيرت العينة بشكل قصدي،خضعت لاختبارين قبلي وبعدي، وقد دربت العينة وفق أسلوب التعلم النشط، استخدمت الدراسة برنامج (SPSS)، وحساب تكرارات الآراء والوزن النسبي.توصلت الدراسة إلى تدني مستوى الطالبات في مستويات الاستيعاب الناقد في حين أن أعلى مستوى في التحصيل كان في المستوي الحرفي ثم التفسيري.

وأجرى خلف (2005) دراسة هدفت معرفة فاعلية استخدام بعض استراتيجيات تدريسية في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد شملت الاستراتيجيات: استراتيجية طرح الأسئلة، و استراتيجية التنبؤ القرائي، و استراتيجية التحويل وتقديم الأدلة، تكونت عينة الدراسة من (100) طالب تم توزيعهم على مجموعتين ضابطة وتجريبية، تم تطبيق الدراسة لمدة خمسة أسابيع بواقع أربع حصص أسبوعيا، أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، حيث أوصت الدراسة بأهمية ممارسة تلك الاستراتيجيات.

أجرى أبو كايد(2004) دراسة هدفت بيان أثر استخدام طريقة سرد القصة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة اختيروا بشكل قصدي، توزعوا في مجموعة ضابطة عدد أفرادها (46) طالبا وطالبة ومجموعة تجريبية عدد أفرادها (54) طالبا وطالبة،استخدم الباحث اختبار (ت) وتحليل التباين الثنائي. كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء طلبة المجموعة التجريبية والضابطة على الاستيعاب القرائي لصالح طريقة السرد مقارنة بالطريقة التقليدية.

وأجرى الشرعة و محمد (2004) دراسة هدفت معرفة أثر القراءة الناقدة في التعبير الكتابي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي مقارنة بالطريقة التقليدية،تكونت عينة الدراسة من (140) طالب تم توزيعهم على مجموعتين ضابطة وتجريبية،ولمعرفة أثر طريقة القراءة الناقدة في التعبير الكتابي تم استخدام تصميم المجموعتين غير المتكافئتين، وأجرى لعينة الدراسة اختبارا قبليا في التعبير الكتابي وطبق الاختبار نفسه بعد انتهاء تدريس موضوعات القراءة

والنصوص، وقد أعد الباحثان قائمة بأسس ومعايير التصحيح التي اعتمدت في هذه الدراسة بعد التأكد من معاملات الصدق والثبات لها، ومناسبتها لهذه الدراسة بعد تحكيمها من قبل خبراء متخصصين، ثم أجريت التحليلات الإحصائية المناسبة باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، أوضحت نتائج الدراسة: أن للقراءة الناقدة أثرا في تنمية التعبير الكتابي حيث جاء هذا الأثر دالا إحصائيا ولصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصى الباحثان بإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالقراءة الناقدة للكشف عن أثرها في المهارات اللغوية وفي بيئات ثقافية واجتماعية متنوعة.

أجرت عربيات (2003) دراسة هدفت معرفة طريقة التدريس المعرفي وفوق المعرفي في الاستيعاب القرائي، تكونت عينة الدراسة من(72) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي توزعت العينة إلى مجموعة تجريبية (36) طالبة ومجموعة ضابطة(36) طالبة. أظهرت نتائج الدراسة وحود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات علامات في المجموعتين في الاستيعاب القرائي بمستوياته الحرفي،والتفسيري والناقد،لصالح المجموعة التحريبية

أجرى خضر (2002) دراسة هدفت بيان أثر استخدام استراتيجية مقترحة بوربي (Practice, Evaluation،Rehearsal, Prediction, Organization) (PORPE)

في تحسين بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية تربية اربد. تألفت عينة الدراسة من (65) طالبا من طلاب الصف العاشر الذين يدرسون في مدرسة شفيق ارشيدات الثانوية التي وقع عليها الاختيار عشوائيا. وقد توزعت عينة الدراسة عشوائيا على مجموعتين: ضابطة وتجريبية،ولمعرفة أثر استخدام الإستراتيجية في تحسين بعض مهارات القراءة الناقدة،تم تطبيق اختبار قبلي في القراءة الناقدة على عينة الدراسة،

ثم تم تنفيذ الاستراتيجية المقترحة على المجموعة التجريبية على مدار ثمانية أسابيع، في حـــين درست المحموعة الضابطة بالطريقة التقليدية،أعيد تطبق احتبار القراءة الناقدة ذاته على عينـــة الدراسة؛للكشف عن أثر الاستراتيجية في تحسين مهارات القراءة الناقدة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعتين على الاختبـــار البعدي لصالح المجموعة التجريبية وفق الاستراتيجية المقترحة أوصى الباحث بإجراء مزيدا من الدراسات باستخدام استراتيجيات مختلفة في مجال القراءة الناقدة وفي صـــفوف مختلفـــة، مـــع ضرورة إثراء المحتويات التعليمية في مجال تعليم اللغة،أسئلة تركز علـــى ممارســـة مهـــارات القراءة الناقدة.

أجرى محمد (2000)دراسة هدفت معرفة أثر القراءة الناقدة في التعبير الكتابي لـــدى طلبة الصف العاشر الأساسي مقارنة بالطريقة التقليدية. تكونت عينة الدراسة من (140) طالبا في الصف العاشر توزعوا في ست شعب في مدارس خاصة تابعة لمديريـــة التربيـــة والتعلـــيم الخاص في محافظة العاصمة، تم اختيار مجموعة تحريبية ضمت ثلاث شعب وتم تدريسها وفقا لطريقة القراءة الناقدة ومجموعة ضابطة ضمت ثلاث شعب ودرست وفقا للطريقـــة التقليديـــة. ولمعرفة أثر طريقة القراءة الناقدة في التعبير الكتابي تم استخدام تـــصميم المجمـــوعتين غيـــر المتكافئتين، وأجري لكافة الشعب عينة الدراسة اختبار قبلي في التعبير الكتابي حيث تم التحقـــق من معاملات الصدق والثبات له.أظهرت نتائج الدراسة وحود فروق ذات دلالة إحصائية عنـــد مستوى الدلالة (α=.05) بين متوسطي علامات الطلبة على الاختبار ككل ولـــصالح أســـلوب تدريس القراءة الناقدة،كما دلت نتائج الدراسة على وحود فروق ذات دلالة عند مـــستوى الدالـــة (α=.05) بين متوسطي علامات الطلبة بالنسبة لمهارة الشكل على الاختبار البعدي ولـــصالح طريقة القراءة الناقدة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالـــة إحـــصائية عنـــد

مستوى الدالة (α=.05) بين متوسطي علامات الطلبة بالنسبة لمهارة المضمون على الاختبار البعدي لصالح طريقة تدريس القراءة الناقدة. خلص الباحث إلى أهمية تكرار مثل هذه الدراسة على عينات في بيئات متنوعة، وتضمين كتب اللغة العربية أسئلة للقراءة الناقدة والتدرج في ذلك من الصفوف الأولى حتى الصفوف العليا، وتدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات تدريس القراءة الناقدة، وتنويع أساليب تدريس التعبير، وضرورة ربط مهارات اللغة بعضها ببعض.

أجرت الجراح (1997) دراسة هدفت معرفة مدى توافر مهارات القراءة الناقدة في كتب المطالعة والنصوص للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الأساسية (ثامن،تاسع، عاشر) من خلال الأسئلة التعليمية في نهاية الوحدات الدراسية،ومدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة الناقدة من خلال الأسئلة الشفوية التي يطرحونها في حصص المطالعة والنصوص، ومدى تضمنها لمهارات القراءة الناقدة في الأسئلة التقويمية.تكونت عينة الدراسة من (1201) سؤال من أسئلة نهاية الوحدات الدراسية،و (658) سؤالا من الأسئلة الشفوية،و (543) سؤالا من الأسئلة التقويمية. استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المضمون وفق معيار مهارات القراءة الناقدة. أظهرت نتائج الدراسة أن: (14.9%) من مهارات القراءة الناقدة متضمنة في الأسئلة التعليمية،و (16.1%) من مهارات القراءة الناقدة متضمنة في الأسئلة الشفوية،و(19.5%) من مهارات القراءة الناقدة متضمنة في الأسئلة التقويمية. أوصت الباحثة بضرورة وضع أدلة مساندة للكتب المقررة تتضمن نماذج من الأسئلة حول مهارات القراءة الناقدة، وتدريب المعلمين وتوعيتهم بممارسة مهارات القراءة الناقدة بحيث يضمنونها أسئلتهم التقويمية.

أجرى نصر (1996) دراسة هدفت الكشف عن أثر استخدام أنشطة كتابية وشفاهية مصاحبة لدروس المطالعة والنصوص على تنمية خمس مهارات القراءة الناقدة. تكونت عينة

الدراسة من (107)طالبات من الصف العاشر الأساسي، اختيرت عشوائيا بواقع شعبة واحدة من شعب الصف المذكور من ثلاث مدارس في مدينة اربد. استخدم الباحث التصميم التجريبي و أعتمد البحث أسلوب القياسين القبلي والبعدي باستخدام اختبار القراءة الناقدة الذي أعده الباحث لأغراض هذه الدراسة والذي بلغ معامل ثباته (84%). أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بمستوى.01 بين متوسطات المجموعات الثلاثة على اختبار القراءة الناقدة تعزى إلى النشاط المصاحب ولصالح المجموعتين التجريبيتين، بينما لا توجد فروق دالة بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين تعزى إلى نوع النشاط المصاحب. أوصت الدراسة بضرورة اهتمام القائمين على إعداد مناهج اللغة العربية وتضمينها النشاطات الكتابية والكلامية التي تتيح للطلاب التفاعل مع النص، وتدريب المعلمين على تصميم نشاطات لغوية متنوعة تستهدف التفكير الناقد

ثانيا الدراسات الأجنبية ذات الصلة بالقراءة الناقدة.

أجرى هوبز(Hoppes،2005) دراسة هدفت معرفة أثر استراتيجية تدريس تتعلق بالفكرة الرئيسة و إجراءات مراقبة الذات على استيعاب النص المقروء في المستوى الناقد.تكونت عينة الدراسة من (33) طالب من الصف السادس والسابع والثامن الأساسي، تم توزيع الطلاب بشكل عشوائي على مجموعتين: تجريبية وعدد أفرادها (18)طالب، ومجموعة ضابطة عدد أفرادها (15) طالب. تم إجراء اختبار قبلي / بعدي، قام الباحث بتدريب طلاب المجموعة التجريبية على الاستراتيجية المقترحة ولمدة شهرين، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الإجراءات المستخدمة في تدريس الطلاب زادت من قدرتهم على استيعاب الفكرة الرئيسة في المستوى الناقد بفارق دال إحصائيا.

أجرى مارجوري (Marjorie,2004) دراسة هــدفت معرفــة أثــر التلخــيص فــي الاستيعاب القرائي لدى الطلبة الأمريكيين. تكونت عينة الدراسة من (38) طالب في صفين من طلبة جامعة وسترن تكساس ممن تعلموا مساقات في الكتابة سابقا،وزعت العينـــة مجمـــوعتين، زودت الأولى بتدريب على كيفية كتابة الملخص، بينما لم تدرب المجموعة الثانية على كيفيـــة التلخيص،طلب إلى المجموعتين كتابة مقالات قصيرة،كشفت نتائج الدراسة عن وجـــود علاقـــة قوية وإيجابية بين القدرة على التلخيص والاستيعاب القرائي في المستويين التفـــسيري والناقـــد لصالح المجموعة التي تلقت تدريبا.

أجرى سترانج (Strang, 2001) دراسة هدفت تحديد ما إذا كانت الكتابة اليومية تؤثر إيجابا على علامات الطلبة المتحصلة على التحليلات التأملية ما وراء المعرفة ممن هم مسجلون في مساق القراءة الناقدة، ثم تحديد ما إذا كان هؤلاء الطلبة يستطيعون اســـتخدام اســـتراتيجيات وممارسات دراسية مفيدة لإكمال التحليل أثناء الفصل. تألفت عينة الدراسة من (150) طالبـــا ممن هم في المرحلة الأولى من الدراسة الجامعية،تم توزيعهم على مجموعتين:الأولى تجريبيـــة تقوم بممارسة كتابة اليوميات ,بحيث يقوم أفراد المجموعة ولمدة (15) دقيقة بكتابة مـــشاعرهم ومواقفهم حول محتوى المساق. والثانية ضابطة لا تقوم بذلك. أشارت نتائج الدراســـة: أن أداء طلاب المجموعة التجريبية كان أفضل من أداء من أداء المجموعة الضابطة، وقد دعمت هـــذه الدراسة استخدام أسلوب كتابة اليوميات كوسيلة لزيادة التحصيل الأكاديمي وتحديد استراتيجيات وممارسات الدراسة في مساقات القراءة الناقدة.

أجرى مانينج (Manning,1999) دراسة هدفت تعرف: العلاقة بين التفكيـــر الناقـــد والاتجاهات نحو القراءة لدى الطلبة المسجلين في مساق القراءة الناقدة في كلية مجتمـــع ولايـــة

رون. تألفت عينة الدراسة من (31) طالبا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى تجريبية تدرس المنهاج العادي متضمنا مهارات التفكير الناقد، والثانية ضابطة تدرس المنهاج العادي، أشارت النتائج المتحصلة إلى عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين الاتجاهات نحو القراءة والتفكير الناقد، في حين كشفت الدراسة عن فرق دال إحصائيا في العلامات الخاصة بالتفكير الناقد بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

أجرى دامبروسيو (Dambrosio,1998) دراسة هدفت التحقق من واقع تدريس القراءة في مناهج كلية مجتمع كاليفورنيا.و قامت هذه الدراسة بمراجعة الأدب المتوافر حول تاريخ تدريس القراءة في الكليات الأمريكية، وتحليل مناهج الكلية في القراءة الناقدة، و إجراء مقابلات مع أعضاء الهيئة التدريسية الذين يدرسون في الكلية.أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:مساقات القراءة الناقدة في الكلية بعيدة عن التطبيق، ومتطلبات القراءة فيها لا تتضمن أن يكون الطالب ناقدا، ولا يوجد اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس حول طبيعة القراءة الناقدة وليس لديهم إلا التدريب القليل في مجال القراءة الناقدة، وينظر إلى القراءة الناقدة نظرة ثانوية.

أجرى ديجنازيو (Dignazio, 1998) دراسة هدفت تحديد ما إذا كان طلاب الصف الخامس يقرؤون نصوصا متوازية ووعيهم المتزايد للفروقات بين الشخصيات والمفاهيم حول سلسلة من الأحداث،وإلى معرفة ما إذا كان فهم طلاب الصف الخامس أفضل لسبب وقوع الأحداث بعد قراءة نص مواز ينظر للحدث من منظورين مختلفين، مقارنة مع الذين قرؤوا نصا واحدا، تألفت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من الصف الخامس الأساسي،أظهرت نتائج الدراسة أن وعي الطلاب للفروق بين الشخصيات لم يزدد بشكل دال إحصائيا بعد قراءة نصوص موازية مقارنة مع الذين قرؤوا نصا واحدا للقصة،وكان هناك فروق دالة إحصائيا فيما

يتعلق باستيعاب الطلاب لأسباب وقوع الأحداث،عند الذين قرؤوا صورة واحدة من القصة، أوصت الدراسة على ضرورة تدريب المعلمين على تعليم مهارات القراءة الناقدة.

المحور الثاني: دراسات في مجال الكتابة الناقدة

أجرى اكسانج (Xiang،2004).دراسة هدفت معرفة أثر المراقبة الذاتية في تنمية الكتابة الناقدة، تكونت عينة الدراسة من (48) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وزعت العينة على مجموعتين تجريبيتين: مجموعة للذكور عددها (12) طالب، وأخرى للإناث وعددها (12) طالبة. ومجموعتين ضابطتين واحدة للذكور عددها (12) طالب وأخرى للإناث عددها (12) طالبة، خضعت المجموعتان التجريبيتان لبرنامج تدريبي،يقوم على المراقبة الذاتية في التنظيم وحسن التدليل وجودة الصياغة وسرعة الإنجاز، وصحة وسلامة الحجة، ومستوى الإقناع، استمر تطبيق البرنامج لمدة أربعة أسابيع، طلب إلى عينة الدراسة الكتابة في قضية قائمة يعيشونها مع إعطائهم حرية اختيار موضوع القضية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الكتابات الناقدة لصالح المجموعتين التجريبيتين، ووجود فروق دالة إحصائيا لصالح الإناث.

أجرى ثومبسون (Thompson,2001). دراسة هدفت كشف أثر استراتيجيات ما قبل الكتابة في جودة الكتابة والكتابة الناقدة لدي طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس ميسوري التعليمية، تكونت عينة الدراسة من (150) طالبا، وزعت العينة على مجموعة تجريبية عددها(80) طالبا،و ضابطة عددها (70) طالبا، ولتحقيق غرض الدراسة صمم الباحث أنشطة كتابية ذات صلة بالكتابة بشكل عام وبالكتابة الناقدة،نفذت الدراسة على مدار شهرين، أجرى الباحث التحليلات الإحصائية المناسبة كشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح

المجموعة التجريبية التي خضعت للتدريب، كما أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح الكتابة العادية مقارنة بالكتابة الناقدة. أوصى الباحث بإجراء المزيد من الدراسات في مجال التعبير الكتابي بشكل عام وبمجال الكتابة الناقدة بشكل خاص.

أجرى ترويا (Troia,2000).دراسة هدفت معرفة فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تعلم مهارات التعبير الكتابي الناقد،لدى عينة من طلاب الصف الثامن الأساسي، تكونت عينة الدراسة من (40) طالبا،تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وزعت العينة على مجموعتين إحداهما تجريبية وعدد أفرادها (20) طالبا، وضابطة عدد أفرادها (20) طالب،دربت المجموعة التجريبية على مهارات تحديد الموضوع الكتابي،واستمطار الأفكار، وجمع الأدلة المرتبطة بالأفكار،وفحص الأدلة وسلامتها،و توظيف الأدلة ومناسبتها للفكرة،وإخراج النص الناقد، وأشارت النتائج المتحصلة من الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية، تعزى إلى التدريب الذي خضعت له المجموعة التجريبية.

المحور الثالث:الدراسات ذات الصلة بالكتابة الإبداعية.

أولا: :الدراسات العربية ذات الصلة بالكتابة الإبداعية.

أجرى الخصاونة (2005)دراسة هدفت معرفة أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على عمليات الإنشاء في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن واتجاهاتهم نحوها. تكونت عينة الدراسة من (133) طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في اربد الثانية.تم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية،تكونت من أربع شعب: اثنتين للذكور إحداهما ضابطة والثانية تجريبية.واثنتين للإناث إحداهما ضابطة والثانية تجريبية. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية

لصالح المجموعتين التجريبيتين،و وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة لصالح المجموعتين التجريبيتين،و وحود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث.

أجرى الصوص (2003) دراسة لمعرفة أثر برنامج تعليمي مدار بالحاسوب في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدي طلبة الصف التاسع الأساسي.تكونت عينة الدراسة من (85) طالبا موزعين على ثلاث شعب بطريقة عشوائية مجموعتين تجريبيتين درست إحداهما بالحاسوب والأخرى بدون حاسوب وواحدة ضابطة درست بالطريقة التقليدية. اقتصرت الدراسة على ثلاثة مجالات كتابية هي: المقالة والقصة والحوار. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التعبير الكتابي الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالحاسوب، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التعبير الكتابي الإبداعي بين المجموعة التجريبية الثانية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست بدون حاسوب. أوصى الباحث بتكرار مثل هذه الدراسة وباستراتيجيات متنوعة لتطوير مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى الطلبة.

أجرى عبدالوهاب (2002) دراسة هدفت تحديد مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الثانوية ومعرفة أثر البرنامج في تنمية هذه المهارات في مجال الشعر، تكونت عينة الدراسة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، مدة تطبيق البرنامح عام دراسي وبواقع حصتين أسبوعيا، وقد قام الباحث بتطبيق مقياس الكتابة الإبداعية مرتين قبل وبعد تنفيذ البرنامج، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المشتركين

في البرنامج في التطبيق القبلي والبعدي لصالح متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي في مهارات الكتابة الإبداعية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكتابات الإبداعية تعزى إلى الجنس.

أجرت الملا والمطاوعة (1997) دراسة هدفت تعرف العوامل التي تعوق تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدارس دولة قطر.ولتحقيق غرض الدراسة أعدت الباحثتان استبانة شملت ثلاثة محاور توقعتا أنها تشكل أهم معوقات الكتابة الإبداعية،طبقت الاستبانة علي عينة من معلمي اللغة العربية – ذكور وإناث– وقامت الباحثتان بفحص عينة من كتابات تلاميذ المرحلة، كشفت الدراسة عن وجود اتفاق بين أفراد العينة على أن المحاور الثلاثة التي شملتها الاستبانة – المنهج المدرسي،طريقة التدريس،الإدارة المدرسية – تعد أهم معوقات تعليم التعبير الكتابي الإبداعي في المرحلة الإعدادية، وأن عملية تقويم موضوعات التعبير الكتابي الإبداعي لا تحقق الهدف منها، وذلك لعدم وجود أهداف واضحة ومحددة لمهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

أجرى الكندري (1995) دراسة هدفت تحديد مجالات التعبير الكتابي في المرحلة الثانوية، وتحديد بعض مهاراته وتنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية، قام الباحث بتطبيق برنامج لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي على عينة من طلاب وطالبات الصف الثاني الثانوي. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن أبرز مجالات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية كانت: المقالات المختلفة،والقصص، والمسرحيات، واليوميات،والمذكرات الشخصية، والتراجم ونظم الشعر،والوصف،والتعبير عن المعاني، والقيم الإنسانية،والموضوعات النقدية. وكشفت الدراسة عن أهم مهارات التعبير الكتابي الإبداعي وهي: الدقة في استخدام علامات

الترقيم، واختيار الكلمة المناسبة للمعنى المناسب، وجودة المقدمة، وحسن الخاتمة،و والدقة في عرض الأفكار العامة للموضوع، والإفادة بالجميل من التعبيرات، وجودة كتابة الفقرات، وحسن ترابطها،و وترتيب الجمل داخل الفقرة الواحدة والتنظيم العام للموضوع،وبينت نتائج الدراسة النتائج التي تمخضت عنها الدراسة نجاح البرنامج في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ثانيا: :الدراسات الأجنبية ذات الصلة بالكتابة الإبداعية

أجرى أدلر (Adler, 2002) دراسة هدفت تحديد الفهم الأفضل لكيفية تطور المراهقين وتغيرهم ككتاب عن طريق الممارسة المعززة بالكتابة الإبداعية، فحصت الدراسة الحوارات المنهجية التي تطورت في مساقات الكتابة الإبداعية،وأنواع اللعب التي تم تشجيعها، تم إجراء الدراسة في أربعة مساقات للكتابة الإبداعية، تألفت العينة من أربعة معلمين و(24) طالبا،أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين أصبحوا موفقين في اختيار ألعابهم أصبحوا موفقين في اختيار موضوعات كتاباتهم وممارسة الكتابة الإبداعية في التعبير عن ذواتهم وحيواتهم وثقافاتهم من منظور أنهم كتاب مبدعون، وقد أشار الباحث أنه من خلال نتائج هذه الدراسة يمكن أن تساعد الباحثين ليفهموا الدور الأكاديمي والعاطفي التي تلعبه الألعاب الكتابية في تطوير كتابة المراهقين.

أجري كالنتون و كننجهام و ميلاني (Colantone & Cunningham& Melanie,1998) دراسة اعتمدت على الحاجة لتحسين الكتابة الإبداعية.تم بناء برنامج كتابة إبداعية وطبق على ثلاث مدارس مختلفة في منطقتين تعليميتين لمدة ثمانية أسابيع، تم استخدام مجموعة مستهدفة مكونة من صفين الأول والرابع وتم استخدام قائمة تدقيق لملاحظة سلوكيات

الكتابة خلال الفترة الزمنية التي استمرت ثمانية أسابيع،تم تبني استراتيجيات الحلول من الأدب الممزوجة بالخبرة الصفية، وكانت المدخلات تعتمد التركيز على الكتابة الإبداعية وتطبيق سلسلة من الاستراتيجيات لتعليم الكتابة الإبداعية، واستخدام اللغة الشفوية اليومية،والعصف الذهني وخبرات الكتابة التشاركية، أشارت النتائج إلى تزايد في مهارات الكتابة الإبداعية،وتطورت مهارات الطلاب الكتابية،وأصبحوا قادرين على فهم كتاباتهم الإبداعية،كما تشكلت اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو الكتابة الإبداعية.

أجرى ويلسون (Wilson,1995) دراسة هدفت التعرف أثر استخدام طريقة الكتابة الإبداعية في المقالات والقصص عل التفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب المدرسة الثانوية، والتعرف على ما إذا كانت هناك علاقة بين الجنس وطريقة التدريس المستخدمة،طبق الباحث اختبارات قبلية وبعدية في كتابة القصة والمقالة، واختبارا في التفكير الإبداعي،تلقت المجموعة التجريبية برنامجا تدريبيا في الكتابة الإبداعية لمدة ثمانية أسابيع بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات التفكير الإبداعي،وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبارات البعدية في كتابة القصة والمقالة، وأنه لا أثر للجنس في نتائج الاختبارات البعدية.

أجرت ريتشرت (Reichert, 1994) دراسة هدفت تنمية الكتابة الإبداعية،قام فريق من جامعة ولاية فلوريدا بتنظيم برنامج في الكتابة الإبداعية،لطلبة السنة الأولى وكان عنوان البرنامج:الكتابة من الحياة. يهدف البرنامج إلى مساعدة الطلبة في كتابة السير الذاتية، والقصص والشعر،وكانت المعلمة في المجموعة التجريبية تقوم بدور الكاتب المبدع،بينما يقوم الطلاب

بالتعلم عن طريق المشاهدة،وكانت المعلمة تشجعهم وتعطيهم الثقة بأنفسهم،حيث كانت تعدهم كتابا صغار السن،وتحترم قدراتهم،ولم تقم بإعطاء أي درجات على أعمالهم، وإنما اكتفت باستخدام التقويم التراكمي.وأسفرت نتائج الدراسة في أثناء تطبيق البرامج وجود اختلافات كبيرة بين أداء طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بأداء طلبة المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الذين كانوا يكتبون ويعبرون عن ذاتهم

التعقيب على الدراسات السابقة

المحور الأول المتعلق بالقراءة الناقدة: أجريت في الدراسات العربية دراستان للكشف عن أثر القراءة الناقدة في التعبير الكتابي بشكل عام، في حين تناولت دراسة واحدة القراءة الناقدة ضمن تحليل المضمون،وأخيرا طبقت دراسة أخرى استراتيجية للكشف عن أثرها في تنمية مهارات القراءة الناقدة وأغلبها اختارت عينتها من الصف العاشر.

أما الدراسات الأجنبية فقد اتفقت مع الدراسات العربية من حيث إنها درست القراءة الناقدة من خلال بناء برامج تعليمية أو من خلال استخدام استراتيجية تحليل المحتوى غير أنها أخذت عينتها من الصف الخامس الأساسي حتى الدراسة الجامعية. أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى فاعلية البرامج والاستراتيجيات التي استخدمتها في تحسين ممارسة الطلبة للقراءة الناقدة، داعية إلى المزيد من تلك الدراسات.

أما المحور الثاني. لم يكشف الباحث عن دراسات عربية تناولت الكتابة الناقدة، في حين كشف عن دراسات في الأدب الأجنبي جاءت قليلة، تناولت تلك الدراسات الكتابة بشكل عام والكتابة الناقدة بشكل خاص، أشارت تلك الدراسات إلى فاعلية الاستراتيجيات التي استخدمت في تنمية الكتابة الناقدة داعية إلى المزيد من الدراسات في استخدام أساليب وطرق جديدة.

أما المحور الثالث المتعلق بالكتابة الإبداعية، جاءت جل الدراسات العربية في تصميم برامج مقترحة لتطوير الكتابة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية، بالإضافة إلى دراسة تستقصي العوامل التي تعيق تدريس التعبير الكتابي الإبداعي وأخرى تحدد مجالات الكتابة الإبداعية في المرحلة الثانوية. أما الدراسات الأجنبية فلم تبتعد عن الدراسات العربية في استخدام برامج لتحسين الكتابة الإبداعية أخذت عينات الدراسة من الصف الأول وحتى السنة الجامعية الأولى، أشارت نتائج تلك الدراسات إلى فاعلية البرامج التي استخدمتها في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية لدى عينات الدراسة.

تأتي الدراسة الحالية تلبية لنداء القائمين على إعداد مناهج اللغة العربية الداعية إلى التكامل اللغوي، وممارسة مستويات عليا من التفكير، كما تأتي استجابة لتوصيات الدراسات السابقة في إجراء المزيد من الدراسات في مجال القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية في صفوف مختلفة، مما وجه الباحث نحو اختيار عينة الدراسة،وتصميم البرنامج التعليمي، واختيار المتغيرات التابعة.

و تتميز الدراسة الحالية عن سابقاتها بأنها جاءت تكشف أثر تصميم برنامج في القراءة الناقدة وهي مهارة لغوية، في تنمية مهارات القراءة الناقدة و الكتابة الناقدة والإبداعية، إذ لم يقف الباحث على أية دراسة من الدراسات العربية في مجال الكتابة الناقدة.ولم يكشف كذلك على أية دراسة عربية كانت أو أجنبية تناولت المتغيرات الثلاثة: القراءة الناقدة والكتابة الناقدة والإبداعية، في آن واحد.

كل ما سبق كانت عوامل مشجعة للباحث للقيام في إجراء هذه الدراسة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفا لمجتمع الدراسة وعينتها و وأدواتها، ومتغيراتها، وتصميم إجراءاتها، والمعالجات الإحصائية المناسبة، للإجابة عن أسئلة الدراسة.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء الكورة، و طبقت هذه الدراسة شبة التجريبية على عينة مختارة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرستين من مدارس التربية والتعليم للواء الكورة إحداهما للذكور والثانية للإناث، وزعت عينة الدراسة على ست شعب.أربع شعب تجريبية شعبتين للذكور وشعبتين للإناث.الشعب الأربعة درست حسب البرنامج المقترح في القراء الناقدة. وشعبتين ضابطتين واحدة للذكور وأخرى للإناث درستا بالطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم لمنهاج اللغة العربية المطور للصف العاشر الأساسي، المعمول به في العام الدراسي 2010/2009م، أخذت العينة بطريقة التعيين العشوائي(random assignment) وفي هذه الطريقة يتم أخذ العينة المتيسرة قصدا (الكيلاني و الشريفين،2007) في حين تم توزيع الشعب إلى ضابطة وتجريبية بالطريقة العشوائية.

درّس الشعب الستة معلمان ومعلمتان يحمل كل منهم درجة البكالوريوس في اللغة العربية بالإضافة إلى دبلوم في التأهيل التربوي،وتراوحت خبراتهما التدريسية من عشرة إلى

اثنتي عشرة سنة،تم تدريب معلم ومعلمة الشعب التجريبية، وتزويـدهم بخطـوات تنفيـذ درس القراءة الناقدة وطريقة التعامل مع التدريبات خطيا.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الأدوات الآتية:

أولا: اختبار القراءة الناقدة القبلي / البعدي.

عبارة عن اختبار موقفي،يهدف إلى قياس مدى امتلاك طلبة عينة الدراسة لمهارات القراءة الناقدة مدار البحث، وقد أعد هذا الاختبار وفق الخطوات الآتية:

- الاطلاع على وثيقة منهاج اللغة العربية للصف العاشر ودليل المعلم والكتاب المقـرر – مهارات الاتصال– للوقوف على النتاجات المتوقعـة لتـدريس القـراءة لهـذا الـصف، والموضوعات المقرّرة لتدريسه، والمهارات المستهدفة ومؤشراتها السلوكية، حيـث أفـاد الباحث منها في تحديد الوحدات التعليمية كمحتوى تعليمي للبرنامج.
- مراجعة الأدب النظري ذي الصلة (مصطفى، 2000؛ ميندل، 2000؛ مقـدادي،1998 ؛ التـل، 1992؛ Allan, 2003 ؛ Jonh John,1999 ,2002 ؛ Calkin,1990). والمتعلق باختبار القراءة الناقدة، والوقوف على المهـارات التـي اسـتهدفت فـي تلـك الاختبارات والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، حيث أفاد منها الباحث في اشتقاق المهارات والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، بالإضافة بناء فقرات الاختبار، واختيار النص القرائي لاختبار القراءة الناقدة.
- اختيار النص القرائي لتطبيق اختبار القراءة الناقدة عليه من خلال:

1- اختير نصّان أحدهما من كتاب مهارات الاتصال للصف العاشر بعنوان:من رسالة عمان، ونص خارجي – قصة، بلا عنوان-.

2- للتحقق من ملائمة أحد النصين لتطبيق اختبار القراء الناقدة، تم إجراء الآتي:

أ- كتابة النصين بنفس المواصفات من حيث:الطول، وحجم ونوع الخط، وعدد الكلمات في كل سطر.

ب-عرض النصان على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، في كليات التربية في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة حيث طلب إليهم التحقق من مدى ملائمة النصين لطلبة الصف العاشر،لتطبيق اختبار القراءة الناقدة،مع كتابة أي تعديلات يرونها مناسبة حول الشكل والمضمون، جاء اختيار النص الأول: من رسالة عمان بنسبة (42%)، في حين اختيار النص الثاني: القصة بنسبة (58%). وعليه تم اختيار النص الثاني.

- من خلال الأدب النظري (مصطفى، 2000؛ ميندل، 2000؛ مقدادي،1998 ؛ التل، Allan,؛1992 2003 ؛2002, John,1999 Jonh ؛ Calkin,1990). المتعلق بالقراءة الناقدة تم اعتماد المهارات والمؤشرات السلوكية الآتية كمعايير للقراءة الناقدة:

- مهارة استنتاج الأفكار ومؤشراها:

أ- تحديد الفكرة الرئيسة.

ب-تحديد الأفكار الفرعية

- مهارة الربط بين النتيجة والسبب ومؤشراها:

أ- تحديد جمل السبب.

ب- تحديد جمل النتيجة المرتبطة بالسبب.

- مهارة التفريق بين الواقع والخيال ومؤشراها:

أ- تحديد الأحداث الواقعية.

ب- تحديد الأحداث الخيالية.

- مهارة التميز بين الرأي والحقيقة ومؤشراها:

أ- تحديد جمل الرأي.

ب- تحديد جمل الدالة على الحقيقة.

- مهارة عمل استنتاجات ذات صلة ومؤشراها:

أ- ذكر استنتاجات وفق أدلة داعمة.

ب- تحديد تنبؤات موفقة ذات صلة.

- مهارة تقويم الأفكار ومؤشراها:

أ- إصدار أحكام إيجابية حول الموضوع.

ب- إصدار أحكام سلبية حول الموضوع

- مهارة إبداء الرأي ومؤشراها:

أ- تقديم أراء وتفصيلات مدعمة.

ب- طرح أراء جديدة غير مسبوقة.

في ضوء المهارات والمؤشرات السلوكية فقد أعد الباحث اختبارا في القراءة الناقدة وفق الخطوات الآتية:

- تم تحليل محتوى القصة من خلال استقصاء العبارات والتراكيب والمعلومات التي تتفق والمؤشرات السلوكية مدار البحث.

- بنيت فقرات الاختبار من نوع الاختبار الإنشائي.

صدق الاختبار

لتحقق من صدق الاختبار عرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، في كليات التربية في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، حيث طلب إليهم إبداء الرأي في مدى مناسبة فقرات الاختبار لمهارات القراءة الناقدة المستهدفة والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، من خلال عمليات الحذف، أو الإضافة، أو التعديل، وقد جاءت تعديلاتهم تتضمن: في مجال الحذف، حذفت سبعة أسئلة من الاختبار لأن مستوى تلك الأسئلة تقع في مستويي الاستيعاب الحرفي والتفسيري، وفي مجال التعديل، أشار المحكمون أنه في السؤال الواحد لا يطلب أكثر إجابة لذا قسمت بعض الأسئلة إلى سؤالين، وفي مجال الإضافة، أضيف سؤالان: الأول: اكتب عنوانا مناسبا للقصة يعكس موقف الفتاة، وآخر يعكس موقف المرأة.

ثبات الاختبار

وللتأكد من ثبات الاختبار طبق بصورته النهائية على عينة استطلاعية، مؤلفة من (38) طالب من مدرسة طنجة الأساسية للبنين – وهي إحدى مدارس جديتا – ثم أعيد تطبيقه مرة ثانية بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول على العينة نفسها، حيث حسب معامل الثبات (معامل ارتباط بيرسون) الذي بلغ 82 %، وهو معامل ثبات مناسب لأغراض إجراء هذه الدراسة.

تطبيق الاختبار

طبق اختبار القراءة الناقدة القبلي والبعدي على أفراد الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

- طبق الاختبار القبلي في يومي 2-2-2010،1 م في حين طبق الاختبار البعدي في يومي6-4-2010،5 م.

- وضح الهدف من الاختبار وتعليماته للطلبة والمتضمنة:

أ. العلامة التي يحصل عليها الطالب لا تدخل ضمن علاماته المدرسية.

ب. الاختبار ونتائجه لغايات البحث العلمي وهي سرّية.

ج. كل طالب يكتب أسمه ورمز شعبته في المكان المخصص لذلك.

د. الإجابة عن جميع الأسئلة وعددها (23) سؤالا.

ه. مدة الاختبار (60) دقيقة.

و. موعد تسليم ورقة الإجابة بعد مضي مدة الاختبار.

تصحيح الاختبار

صحح هذا الاختبار من قبل أربعة زملاء من معلمي اللغة العربية في مدرسة عبدالله بن رواحة، بعد تزويدهم بمعيار تقويم اختبار القراءة الناقدة المثبتة في البرنامج التعليمي، ووضع العلامة المستحقة لكل مؤشر سلوكي دال على كل مهارة،تم رصد العلامة الكلية المستحقة لكل فرد من أفراد العينة على النحو الآتي:

- كل ورقة إجابة صححت مرتين، حيث يقوم المصحح الأول بتصحيح الورقة اعتمادا على المؤشرات السلوكية والمزود في من قبل الباحث والمشار إليها في البرنامج التعليمي كمعيار للتصحيح باستخدام قلم الرصاص، وبعد الفراغ من التصحيح يعيد تلك الورقة وجميع الأوراق إلى الباحث.

- قام الباحث بعد تسلمه أوراق الإجابات من المصحح الأول بتفريغ العلامات المستحقة لكل طالب على نموذج منفصل،ثم مسح العلامة المرصودة من المصحح الأول عن ورقة الإجابات.

- سلمت الأوراق المصححة للمرة الأولى إلى المصحح الثاني وطلب إليه تصحيح تلك الأوراق ورصد العلامة المستحقة، اعتمادا على المؤشرات السلوكية والمزود في من قبل الباحث والمشار إليها في البرنامج التعليمي كمعيار للتصحيح.

- بعد تسلم الباحث الأوراق مصححة من المصحح الثاني، قام بتفريغ تلك العلامات على النموذج الذي فرغت عليه العلامة الأولى، وبهذا أصبح لكل ورقة إجابة علامتان،

حسبت المتوسطات الحسابية لعلامتي كل ورقة إجابة، ورصدت العلامات النهائية في نموذج خاص أعد لهذه الغاية تمهيدا لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

ثانيا: اختبار الكتابة الناقدة القبلي/ البعدي

عبارة عن اختبار موقفي،يهدف إلى قياس مدى امتلاك طلبة عينة الدراسة لمهارات الكتابة الناقدة مدار البحث، وقد أعد هذا الاختبار وفق الخطوات الآتية:

- الاطلاع على وثيقة منهاج اللغة العربية للصف العاشر ودليل المعلم والكتاب المقرر – مهارات الاتصال- للوقوف على النتاجات المتوقعة لتدريس الكتابة لهذا الصف، والموضوعات المقرّرة لتدريسه، والمهارات المستهدفة ومؤشراتها السلوكية.
- مراجعة الأدب النظري ذي الصلة. والمتعلق باختبار الكتابة الناقدة، والوقوف على المهارات التي استهدفت في تلك الاختبارات والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، حيث أفاد منها الباحث في اشتقاق المهارات والمؤشرات السلوكية الدالة.
- مهارات الكتابة الناقدة:

قسم الباحث معايير الكتابة الناقدة والمؤشرات السلوكية الدالة عليها إلى مهارتي الشكل والمضمون وقد جاءت تلك المهارات على النحو الآتي:

1 – مهارة الشكل

- تقسيم الموضوع إلى: مقدمة،عرض، خاتمة ومؤشراها:

أ- تقسيم الموضوع إلى: مقدمة،عرض، خاتمة

ب- التناغم بين المقدمة والعرض والخاتمة

- التفقير ومؤشراها:

أ- كتابة فقرات متوازنة

ب- وحدة الفكرة في كل فقرة والمضمون بين الفقرات

- الصحة اللغوية والنحوية ومؤشراها:

أ- صحة الصياغات الصرفية

ب- الصحة النحوية

صحة الإملاء ومؤشرها:

أ- صحة الرسم الإملائي

- صحة الرسم ووضوح الخط ومؤشراها:

أ- رسم الحروف والكلمات بشكل صحيح

ب- وضوح الخط والمسافة المناسبة بين الكلمات

-توظيف علامات الترقيم ومؤشرها:

أ- الاستخدام الموفق لعلامات الترقيم

2 - مهارة المضمون

- تضمين النص الأفكار

أ- تضمين النص أفكارا رئيسة

ب- تضمين النص أفكارا فرعية داعمة

- الربط بين النتيجة والسبب

أ- تقديم جمل السبب

ب- ربط جمل النتيجة بجمل السبب

- التفريق بين الواقع والخيال

أ- تضمين النص الأحداث الواقعية

ب- تضمين النص الأحداث الخيالية

- التميز بين الرأي والحقيقة

أ- تقديم جمل الرأي بالدليل

ب- عرض الجمل الدالة على الحقيقة

- عمل استنتاجات ذات صلة

أ- تضمين النص استنتاجات وفق أدلة داعمة

ب- عمل تنبؤات موفقة ذات صلة

- تقويم الأفكار

أ- تقديم أحكام إيجابية حول الموضوع

ب- تقديم أحكام سلبية حول الموضوع

- إبداء الرأي

أ- تقديم أراء وتفصيلات مدعمة

ب- طرح أراء جديدة غير مسبوقة

صدق الاختبار

لتحقق من صدق الاختبار عرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، في كليات التربية في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، حيث طلب إليهم إبداء الرأي في تقديم موضوعات مقترحة للكتابة فيها، وكان عددها

ست موضوعات، أشار المحكمون: أنه في الاختبار القبلي إلى ضرورة إعطاء كل طالب الحرية في اختيار موضوعه بنفسه، ليفتح المحال أمامه للتعبير عـن ذاتـه بكـل طلاقـة، دون تقيـد بموضوعات محددة، أما في الاختبار البعدي فيعطى كل طالب نفس العنوان الذي كتب فيه فـي الاختبار القبلي، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين ووضع الاختبار بشكله النهائي والمشار إليه فـي الملحق(ج).

ثبات الاختبار

وللتأكد من ثبات الاختبار طبق بصورته النهائية على عينة استطلاعية، مؤلفة من (38) طالب من مدرسة طنجة الأساسية للبنين – وهي إحدى مدارس جديتا – ثم أعيد تطبيقه مرة ثانية بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول على العينة نفسها، صحح هذا الاختبار من قبل معلم اللغة العربية –يحمل درجة الماجستير في مناهج اللغة العربية – في نفس المدرسة،ثم أعيد تصحيحه من قبل الباحث نفسه، ثم أخذ الوسط الحسابي لعلامتي الاختبار في الاختبـار الأول والاختبـار الثاني،و حسب لهما معامل الثبات (معامل ارتباط بيرسون) الذي بلغ 85 %، وهـو معامـل ثبات مناسب لأغراض إجراء هذه الدراسة.

تطبيق الاختبار

طبق اختبار الكتابة الناقدة القبلي والبعدي على أفراد الدراسة وفق الإحراءات الآتية:

- طبق الاختبار القبلي في يومي 4-2-2010،3 م في حين طبـق الاختبـار البعـدي فـي يومي8-4-2010،7 م.

- وضح الهدف من الاختبار وتعليماته للطلبة والمتضمنة:

- العلامةُ التي يحصل عليها الطالب لا تدخل ضمن علاماته المدرسية.

- الاختبار ونتائجه لغايات البحث العلمي وهي سرّية.

- كل طالب يكتب أسمه ورمز شعبته في المكان المخصص لذلك.

- يختار كل طالب موضوعه بنفسه/ في الاختبار القبلي

- مدة الاختبار (60) دقيقة.

- موعد تسليم ورقة الإجابة بعد مضي مدة الاختبار.

تصحيح الاختبار

صحح هذا الاختبار من قبل أربعة زملاء من معلمي اللغة العربية في مدرسة عبدالله بن رواحة، بعد تزويدهم بمعيار تقويم اختبار الكتابة الناقدة المثبتة في البرنامج التعليمي، ووضع العلامة المستحقة لكل مؤشر سلوكي دال على كل مهارة،تم رصد العلامة الكلية المستحقة لكل فرد من أفراد العينة على النحو الآتي:

- كل ورقة إجابة صححت مرتين، حيث يقوم المصحح الأول بتصحيح الورقة اعتمادا على المؤشرات السلوكية والمزود في من قبل الباحث والمشار إليها في البرنامج التعليمي كمعيار للتصحيح باستخدام قلم الرصاص، وبعد الفراغ من التصحيح يعيد تلك الورقة وجميع الأوراق إلى الباحث.

- قام الباحث بعد تسلمه أوراق الإجابات من المصحح الأول بتفريغ العلامات المستحقة لكل طالب على نموذج منفصل،ثم مسح العلامة المرصودة من المصحح الأول عن ورقة الإجابات.

- سلمت الأوراق المصححة للمرة الأولى إلى المصحح الثاني وطلب إليه تصحيح تلك الأوراق ورصد العلامة المستحقة، اعتمادا على المؤشرات السلوكية والمزود في من قبل الباحث والمشار إليها في البرنامج التعليمي كمعيار للتصحيح.

- بعد تسلم الباحث الأوراق مصححة من المصحح الثاني، قام الباحث بتفريغ تلك العلامات على النموذج الذي فرغت عليه العلامة الأولى، وبهذا أصبح لكل ورقة إجابة علامتان، حسبت المتوسطات الحسابية لعلامتي كل ورقة إجابة، ورصدت العلامات النهائية في نموذج خاص أعد لهذه الغاية تمهيدا لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

ثالثا: اختبار الكتابة الإبداعية القبلي / البعدي

عبارة عن اختبار موقفي،يهدف إلى قياس مدى امتلاك طلبة عينة الدراسة لمهارات الكتابة الإبداعية مدار البحث، وقد أعد هذا الاختبار وفق الخطوات الآتية:

- الاطلاع على وثيقة منهاج اللغة العربية للصف العاشر ودليل المعلم والكتاب المقرر – مهارات الاتصال- للوقوف على النتاجات المتوقعة لتدريس الكتابة لهذا الصف، والموضوعات المقرّرة لتدريسه، والمهارات المستهدفة ومؤشراتها السلوكية.

- مراجعة الأدب النظري ذي الصلة في (الخصاونة،2005 ؛ السيد،1996؛ Allan, 2003 ؛Calkin,1990 ؛ Jonh John,1999 ,2002).

والمتعلق باختبار الكتابة الإبداعية، والوقوف على المهارات التي استهدفت في تلك الاختبارات والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، حيث أفاد منها الباحث في اشتقاق المهارات والمؤشرات السلوكية الدالة.

- مهارات الكتابة الإبداعية:

تم تحديد أنواع الكتابة الإبداعية المستهدفة في هذا البرنامج في مجال: القصة، والخاطرة، والمقالة، والوصف. وجاءت المؤشرات السلوكية عل النحو الآتي:

أ. في مجال القصة ومؤشراتها:

- اختيار العنوان الأنسب
- سلامة التعابير الصرفية والنحوية والإملائية
- دقة وتطور الأحداث
- تقديم أفكار جديدة غير مسبوقة ومرتبطة بالمضامين
- توظيف الصور البيانية.
- الأحداث تفضي إلى العقدة- ذروة التأزم -.
- وضوح دور الشخصيات وتطورها وبروز البطل.
- الوصول غير المفاجئ للمغزى.
- حسن الخلاص في النهاية.
- تقديم نهاية مفتوحة للحلول المتوقعة.

ب. في مجال الخاطرة ومؤشراتها:

- اختيار عنوان جديد مرتبط بالأحداث العالمية.
- تقديم تعليلات متعددة ومرتبطة ومنطقية.
- وضوح ذاتية الكاتب.
- الإشارة إلى أدق التفاصيل مع الدليل المرتبط بالموضوع.
- المعالجة السريعة والانتهاء من النص مباشرة.

ج. في مجال المقالة ومؤشراتها:

- حداثة العنوان وجديته.
- سلامة وتطور الأحداث.
- تقديم الدليل الأكثر إقناعا.
- سلامة التعابير الصرفية والنحوية والإملائية.
- وضوح ذاتية الكاتب.

د. في مجال لوصف ومؤشراتها:

- جدة الموضوع والبعد عن المواضيع التقليدية.
- توظيف الوحدة الموضوعية والعضوية.
- استخدام البديع وأساليب البيان والتشبيهات النادرة.
- الدقة في الوصف وتقديم الموصوف بصور جمالية مثالية.
- إبراز عنصر الخيال.

صدق الاختبار

لتحقق من صدق الاختبار عرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، في كليات التربية في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، حيث طلب إليهم إبداء الرأي في الموضوعات المقترحة للكتابة فيها، وكان عددها أربع موضوعات في كل مجال من مجالات الكتابة الإبداعية: القصة،والخاطرة، والمقالة، والوصف،، أشار المحكمون: أنه في الاختبار القبلي إلى إعطاء كل طالب الحرية في اختيار موضوعه بنفسه، ليفتح المجال أمامه للتعبير عن ذاته بكل طلاقة والكشف عن مجال إبداعه، دون تقيد بموضوعات محددة، أما في الاختبار البعدي فيعطى كل طالب نفس العنوان الذي كتب فيه في الاختبار القبلي أخذ بآراء المحكمين ووضع الاختبار بشكله النهائي والمشار إليه في الملحق(د).

ثبات الاختبار

وللتأكد من ثبات الاختبار طبق على عينة استطلاعية، مؤلفة من (38) طالب من مدرسة طنجة الأساسية للبنين – وهي إحدى مدارس جديتا – ثم أعيد تطبيقه مرة ثانية بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول على العينة نفسها، صحح هذا الاختبار من قبل معلم اللغة العربية –يحمل درجة الماجستير في مناهج اللغة العربية – في نفس المدرسة،ثم أعيد تصحيحه من قبل الباحث نفسه، ثم أخذ الوسط الحسابي لعلامات الاختبار في مجالات الكتابة الإبداعية المستهدفة القصة،والخاطرة،و المقالة،والوصف، في الاختبار الأول والاختبار الثاني،و حسب لهما معامل الثبات (معامل ارتباط بيرسون) الذي بلغ 80 %، وهو معامل ثبات مناسب لأغراض إجراء هذه الدراسة.

تطبيق الاختبار

طبق اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي على أفراد الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

- طَبق الاختبار القبلي في أيام 9-2-2010،8،7،5 م في حين طبق الاختبار البعدي أيام13-4-2010،12،11،9 م.

- وضح الهدف من الاختبار وتعليماته للطلبة والمتضمنة:

* العلامة التي يحصل عليها الطالب لا تدخل ضمن علاماته المدرسية.

- الاختبار ونتائجه لغايات البحث العلمي وهي سرّية.

- كل طالب يكتب أسمه ورمز شعبته في المكان المخصص لذلك.

- يختار كل طال موضوعه بنفسه/ في الاختبار القبلي

- مدة الاختبار (45) دقيقة.

- موعد تسليم ورقة الإجابة بعد مضي مدة الاختبار.

تصحيح الاختبار

صحح هذا الاختبار من قبل أربعة زملاء من معلمي اللغة العربية في مدرسة عبدالله بن رواحة، بعد تزويدهم بمعيار تقويم اختبار الكتابة الإبداعية المثبتة في البرنامج التعليمي، ووضع العلامة المستحقة لكل مؤشر سلوكي دال على كل مهارة،تم رصد العلامة الكلية المستحقة لكل فرد من أفراد العينة على النحو الآتي:

- كل ورقة إجابة صححت مرتين، حيث يقوم المصحح الأول بتصحيح الورقة اعتمادا على المؤشرات السلوكية والمزود في من قبل الباحث والمشار إليها في البرنامج التعليمي كمعيار للتصحيح باستخدام قلم الرصاص، وبعد الفراغ من التصحيح يعيد تلك الورقة وجميع الأوراق إلى الباحث.

- قام الباحث بعد تسلمه أوراق الإجابات من المصحح الأول بتفريغ العلامات المستحقة لكل طالب على نموذج منفصل،ثم مسح العلامة المرصودة من المصحح الأول عن ورقة الإجابات.

- سلمت الأوراق المصححة للمرة الأولى إلى المصحح الثاني وطلب إليه تصحيح تلك الأوراق ورصد العلامة المستحقة، اعتمادا على المؤشرات السلوكية والمزود في من قبل الباحث والمشار إليها في البرنامج التعليمي كمعيار للتصحيح.

- بعد تسلم الباحث الأوراق مصححة من المصحح الثاني، قام الباحث بتفريغ تلك العلامات على النموذج الذي فرغت عليه العلامة الأولى، وبهذا أصبح لكل ورقة إجابة علامتان، حسبت المتوسطات الحسابية لعلامتي كل ورقة إجابة، ورصدت العلامات النهائية في نموذج خاص أعد لهذه الغاية تمهيدا لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

إجراءات التكافؤ

للتحقق من تكافؤ عينة الدراسة _ المجموعة التجريبية والضابطة_ استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على الاختبار وجاءت النتائج كالآتي:

تكافؤ المجموعات: اختبار تنمية مهارات القراءة الناقدة

للتحقق من تكافؤ المجموعات في اختبار في تنمية مهارات القراءة الناقـدة القبلـي تـم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغيري المجموعة والجنس كما في الجدول (1).

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار تنمية مهارات القراءة الناقدة القبلي حسب متغيري المجموعة والجنس

الجنس	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تجريبية	ذكور	49.31	6.31	83
	إناث	48.23	6.18	79
	Total	48.78	6.25	162
ضابطة	ذكور	49.20	7.07	40
	إناث	48.87	6.01	39
	Total	49.04	6.52	79
Total	ذكور	49.28	6.53	123
	إناث	48.44	6.10	118
	Total	48.87	6.33	241

يلاحظ مـن الجـدول (1) أن هنــاك فروقـا ظاهريــة حقيقيــة بــين المتوسـطات الحسابية،ولمعرفة دلالتها الإحصائية تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما هو موضح في الجدول (2).

الجدول (2)

تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على تنمية مهارات القراءة الناقدة القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	3.738	1	3.738	.093	.761
الجنس	26.521	1	26.521	.658	.418
الجنس × المجموعة	7.609	1	7.609	.189	.664
الخطأ	9556.513	237	40.323		
المجموع	9609.751	240			

يبين الجدول (2) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة ف093. وبدلالة إحصائية.761
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الجنس حيث بلغت قيمة ف658. وبدلالة إحصائية418..
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر التفاعل بين المجموعة والجنس حيث بلغت قيمة ف189. وبدلالة إحصائية664.، وهذا يدل على تكافؤ المجموعات من حيث المجموعة والجنس والتفاعل بينهما.

تكافؤ المجموعات: اختبار تنمية مهارات الكتابة الناقدة

للتحقق من تكافؤ المجموعات في اختبار تنمية مهارات الكتابة الناقدة القبلي تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغيري المجموعة والجنس كما في الجدول (3).

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار تنمية مهارات الكتابة الناقدة القبلي حسب متغيري المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
التجريبية ش1	ذكور	57.07	3.88	41
	إناث	56.88	4.26	40
	المجموع	56.98	4.05	81
ضابطة	ذكور	57.95	4.62	40
	إناث	55.82	3.85	39
	المجموع	56.90	4.36	79
المجموع	ذكور	57.51	4.25	81
	إناث	56.35	4.07	79
	المجموع	56.94	4.19	160

يلاحظ من الجدول (3) أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية،ولمعرفة دلالتها الإحصائية تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما هو موضح في الجدول (4).

الجدول (4)

تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما في تنمية مهارات الكتابة القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	.316	1	.316	.018	.893
الجنس	54.163	1	54.163	3.124	.079
الجنس × المجموعة	37.288	1	37.288	2.151	.145
الخطأ	2704.799	156	17.338		
المجموع	2795.375	159			

يبين الجدول (4) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة ف 0.018 وبدلالة إحصائية 0.893.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية(α=0.05) تعزى لأثر الجنس حيث بلغت قيمة ف 3.124 وبدلالة إحصائية 0.079.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر التفاعل بين المجموعة والجنس حيث بلغت قيمة ف 2.151 وبدلالة إحصائية 0.145، وهذا يدل على تكافؤ المجموعات من حيث المجموعة والجنس والتفاعل بينهما.

تكافؤ المجموعات: اختبار تنمية مهارات الكتابة الإبداعية

للتحقق من تكافؤ المجموعات في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية القبلي تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغيري المجموعة والجنس كما في الجدول (5).

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار تنمية مهارات الكتابة الإبداعية القبلي حسب متغيري المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
التجريبية ش2	ذكور	94.81	3.95	42
	إناث	94.95	4.45	39
	المجموع	94.88	4.17	81
ضابطة	ذكور	95.58	4.62	40
	إناث	95.08	5.37	39
	المجموع	95.33	4.98	79
المجموع	ذكور	95.18	4.28	82
	إناث	95.01	4.90	78
	المجموع	95.10	4.58	160

يلاحظ من الجدول(5) أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية،ولمعرفة دلالتها الإحصائية تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما هو موضح في الجدول (6).

الجدول (6)

تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	7.979	1	7.979	.375	.541
الجنس	1.287	1	1.287	.060	.806
الجنس × المجموعة	4.057	1	4.057	.191	.663
الخطأ	3318.918	156	21.275		
المجموع	3332.400	159			

يبين الجدول (6) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية(α=0.05) تعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة ف 0.375 وبدلالة إحصائية 0.541.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الجنس حيث بلغت قيمة ف 0.060 وبدلالة إحصائية 0.806.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر التفاعل بين المجموعة والجنس حيث بلغت قيمة ف 0.191 وبدلالة إحصائية 0.663، وهذا يدل على تكافؤ المجموعات من حيث المجموعة والجنس والتفاعل بينهما.

إجراءات الدراسة

تم تصميم برنامج تعليمي في القراءة الناقدة،وقد عرض البرنامج على أساتذة محكمين يحمل بعضهم درجة الأستاذية في مجال التخصص، ويدرسون في كل من الجامعات الآتية:جامعة اليرموك،والجامعة الأردنية،وجامعة عمان العربية للدراسات العليا، وجامعة البلقاء الأردنية، وجامعة جرش الأهلية. وقد أثرى الباحث البرنامج بآراء المحكمين من حيث الإضافة والحذف والتعديل، تم تطبيق البرنامج على مدار شهرين بعد أخذ موافقة وزارة التربية والتعليم الأردنية على تطبيقه، وذلك بدءاً من 1-2-2010 وحتى 3-4-2010.

لتنفيذ الدراسة اتبع الباحث الإجراءات التالية:

1. مراجعة الأدب النظري والدراسات ذات الصلة بمهارات القراءة الناقدة، و الكتابية الناقدة و الإبداعية والوقوف على المؤشرات السلوكية موضع الدراسة.
2. بناء أدوات الدراسة وإجراء معاملات الصدق والثبات اللازمة كما أشير إليه سابقا.
3. أخذ موافقة الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم لتطبيق التجربة والمثبت في الملحق (و).
4. تحديد عينة الدراسة بما يتناسب و متغيرات الدراسة.
5. اختيار المعلم والمعلمة لتنفيذ البرنامج التعليمي، إذ يحمل كل منهما دبلوم التأهيل التربوي بعد درجة البكالوريوس في اللغة العربية.

6. عقد لقاءات فردية مع كل من المعلم والمعلمة؛ لتدريبهما على إجراءات تطبيق البرنــامج التعليمي، والجدول الزمني لتنفيذه والممتد من 1-2-2010 م إلى 1-4-2010 م.

7. تطبيق الاختبارات القبلية على أفراد الدراسة،وتصحيحها وفق معايير التصحيح المــشار إليها آنفا.

8. تطبيق الاختبارات البعدية على أفراد الدراسة،وتصحيحها وفق معايير التصحيح المــشار إليها آنفا.

9. أدخلت البيانات المتحصلة من نتائج الاختبارات القبليّة والبعديّة في الحاسوب، واستخدمت المعالجات الإحصائية المناسبة، واستخرجت النتــائج،ثم نوقــشت. وقــدمت التوصــيات المناسبة.

متغيرات الدراسة

تشمل الدراسة على المتغيرات الآتية:

1 – المتغير المستقل وله مستويان:

أ- البرنامج التعليمي في القراءة الناقدة.

ب- طريقة التدريس العادية

2 – المتغيرات التابعة:

أ – مهارات القراءة الناقدة.

ب – مهارات الكتابة الناقدة.

ج- مهارات الكتابة الإبداعية.

3 – المتغير المعدل: الجنس (ذكر. أنثى).

تصميم الدراسة

هدفت هذه الدراسة الكشف عن أثر تصميم برنامج تعليمي في القراءة الناقدة وقياس أثره في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة و الكتابية الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي وهي دراسة شبه تجريبية، تقوم على استخدام ست شعب: أربعة تجريبية اثنتان للذكور واثنتان للإناث، وشعبتين ضابطتين واحدة للذكور وأخرى للإناث ويمكن تمثيل التصميم الخاص بهذه الدراسة على الشكل الآتي:

أولا تصميم شعب الذكور:

G1: O1 O2 O3 X1 O1 O2 O3
G2 O1 O2 O3 X2 O1 O2 O3

ثانيا تصميم الشعب الإناث:

G1: O1 O2 O3 X1 O1 O2 O3
G2 O1 O2 O3 X2 O1 O2 O3

حيث:G1 المجموعة التجريبية عند الذكور والإناث.

G2 الشعبة الضابطة عند الذكور والإناث.

O1 اختبار القراءة الناقدة القبلي/ البعدي.

O2 اختبار الكتابة الناقدة القبلي/ البعدي.

O3 اختبار الكتابة الإبداعية القبلي/ والبعدي.

X1 تطبيق البرنامج التعليمي في القراءة الناقدة.

X2 الطريقة الاعتيادية.

المعالجات الإحصائية

استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتأكد من تكافؤ المجموعات التجريبية والضابطة في الاختبارات القبلية،ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الثنائي، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثنائي المتعدد، وللمقارنات البعدية ثم استخدام اختبار شيفيه (Shefei).

الفصل الرابع

عرض النتائج

هدفت هذه الدراسة تقصي أثر برنامج في القراءة الناقدة،وقياس أثره في تنمية بعض مهارات الكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن، ويتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها على النحو الآتي:

أولا: نتائج السؤال الأول ونصه: هل يختلف أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في تنمية مهارات القراءة الناقدة باختلاف طريقة التدريس (البرنامج/ الاعتيادية)،والجنس، والتفاعل بينهما ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف العاشر الأساسي على اختبار تنمية مهارات القراءة الناقدة حسب الطريقة والجنس، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف العاشر الأساسي على اختبار تنمية مهارات القراءة الناقدة البعدي حسب الطريقة والجنس

الجنس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تجريبية	ذكور	84.02	6.25	83
	إناث	86.75	3.14	79
	المجموع	85.35	5.15	162
ضابطة	ذكور	69.23	9.25	40
	إناث	70.38	10.53	39
	المجموع	69.80	9.85	79
المجموع	ذكور	79.21	10.10	123
	إناث	81.34	10.12	118
	المجموع	80.25	10.14	241

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريـة لأداء الطلبة على اختبار تنمية مهارات القراءة الناقدة بسبب اختلاف متغيرات الطريقـة (التجريبيـة، وضابطة) والجنس (ذكر، أنثى).

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم اسـتخدام تحليـل التبـاين الثنائي والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8)

تحليل التباين الثنائي لأثر الطريقة والجنس والتفاعل بينهما على اختبار تنمية مهارات القراءة الناقدة وفقاً لمتغيري الطريقة والجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	12887.333	1	12887.333	265.059	.000
الجنس	200.042	1	200.042	4.114	.044
الطريقة × الجنس	32.428	1	32.428	.667	.415
الخطأ	11523.094	237	48.621		
المجموع	24697.560	240			

يبين الجدول (8) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر الطريقة حيث بلغـت قيمـة ف 265.059 وبدلالة إحصائية 0.000، ولبيان الفـروق الزوجيـة الدالـة إحـصائيا بـين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه الجدول (9).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر الجنس حيث بلغـت قيمـة ف 4.114 وبدلالة إحصائية.044. وكانت الفروق لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha=0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين الطريقة والجنس حيث بلغت قيمة ف.667وبدلالة إحصائية415.

الجدول (9)

المقارنات البعدية باستخدام اختبار شفيه لأثر متغير طريقة التدريس على اختبار تنمية مهارات القراءة الناقدة

	المتوسط الحسابي	ش1	ش2	ضابطة
التجريبية	85.48	-.26		
ضابطة	69.80	15.42(*)	15.68(*)	

- دالة عند مستوى الدلالة($\alpha=0.05$).

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين المجموعة الضابطة من جهة وبين المجموعة التجريبية من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من التجريبية.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني ونصه: هل يختلف أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في تنمية مهارات الكتابة الناقدة باختلاف طريقة التدريس (البرنامج/ الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بينهما ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف العاشر الأساسي على اختبار تنمية مهارات الكتابة الناقدة ككل حسب الطريقة والجنس، والحدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف العاشر الأساسي على مهارتي الشكل والمضمون وعلى اختبار تنمية مهارات الكتابة الناقدة الكلي حسب الطريقة والجنس

		ش1 التجريبية			الضابطة			المجموع		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
شكل	ذكر	27.27	1.45	41	22.78	1.86	40	25.05	2.80	81
	أنثى	27.33	.92	40	22.97	1 88	39	25.18	2.63	79
	المجموع	27.30	1.21	81	22.87	1.86	79	25.11	2.71	160
مضمون	ذكر	63.93	2.32	41	48.75	5.00	40	56.43	8.55	81
	أنثى	62.93	2.04	40	53.38	6.88	39	58.22	6 94	79
	المجموع	63.43	2.23	81	51.04	6.40	79	57.31	7.83	160
تنمية مهارات الكتابة الناقدة ككل	ذكر	91.20	2.750	41	71.52	5.542	40	81.48	10.802	81
	أنثى	90.26	2.519	40	76.36	6.213	39	83.39	8.416	79
	المجموع	90.73	2.665	81	73.91	6.331	79	82.43	9.715	160

يبين الجدول (10) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف العاشر الأساسي على كل مهارة من مهارات اختبار تنمية الكتابة الناقدة وعلى الاختبار ككل بسبب اختلاف فئات متغير الطريقة (الشعبة التجريبية، ضابطة) والجنس (ذكر، أنثى).

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد على المهارات الجدول (11) وتحليل التباين الثنائي على الأداة ككل الجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (11)

تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الطريقة والجنس والتفاعل بينهما على مهارتي الشكل والمضمون في الكتابة الناقدة.

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	شكل	781.907	1	781.907	315.372	.000
هوتلنج=4.640 ح=.000	مضمون	6107.497	1	6107.497	302.247	.000
الجنس	شكل	.655	1	.655	.264	.608
هوتلنج=0.47 ح=0.28	مضمون	131.930	1	131.930	6.529	.012
الطريقة × الجنس	شكل	.203	1	.203	.082	.775
ويلكس= 0.904 ح=0.000	مضمون	317.596	1	317.596	15.717	.000
الخطأ	شكل	386.773	156	2.479		
	مضمون	3152.286	156	20.207		
الكلي	شكل	1169.975	159			
	مضمون	9740.375	159			

يتبين من الجدول (11) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الطريقة على مهارتي الشكل والمضمون وكانت الفروق لصالح المجموعة (ش1 التجريبية).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الجنس في مهارة الشكل ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة المضمون وكانت الفروق لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية(α=0.05) تعزى لأثر التفاعل بين الطريقة والجنس في مهارة الشكل ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة المضمون.

ولبيان الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية على اختبار تنمية مهارات الكتابة الناقدة بشكل كلي تتم استخدام تحليل التباين الثنائي لأثر الطريقة والجنس والتفاعل بينهما.

الجدول (12)

تحليل التباين الثنائي لأثر الطريقة والجنس والتفاعل بينهما على اختبار تنمية مهارات الكتابة الناقدة الكلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	11259.985	1	11259.985	546.382	.000
الجنس	151.184	1	151.184	7.336	.008
الطريقة × الجنس	333.875	1	333.875	16.201	.000
الخطأ	3214.888	156	20.608		
المجموع	15005.100	159			

يبين الجدول (12) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الطريقة حيث بلغت قيمة ف 546.382 وبدلالة إحصائية000.، وكانت الفروق لصالح الطريقة ش1 التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الجنس حيث بلغت قيمة ف 7.336 وبدلالة إحصائية008..وكانت لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر التفاعل بين الطريقة والجنس حيث بلغت قيمة ف16.201 وبدلالة إحصائية000..

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث ونصه:هل يختلف أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية باختلاف طريقة التدريس (البرنامج/ الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بينهما ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف العاشر الأساسي على كل مهارة من مهارات اختبار تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وعلى الاختبار ككل حسب الطريقة والجنس، والجدول (13) يبين ذلك.

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف العاشر الأساسي على كل مجالات الكتابة الإبداعية. اختبار تنمية مجالات الكتابة الإبداعية وعلى الاختبار ككل حسب الطريقة والجنس

		ش2			الضابطة			المجموع		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
قصة	ذكر	47.57	1.52	42	37.83	2.50	40	42.82	5.31	82
	أنثى	46.28	1.67	39	36.31	2.28	39	41.29	5.40	78
	المجموع	46.95	1.71	81	37.08	2.50	79	42.08	5.39	160
خاطرة	ذكر	45.60	1.04	42	38.10	1.95	40	41.94	4.07	82
	أنثى	44.79	1.08	39	37.00	1.65	39	40.90	4.16	78
	المجموع	45.21	1.13	81	37.56	1.88	79	41.43	4.14	160
مقالة	ذكر	45.05	1.94	42	39.50	2.15	40	42.34	3.45	82
	أنثى	43.90	1.71	39	37.36	2.18	39	40.63	3.82	78
	المجموع	44.49	1.91	81	38.44	2.41	79	41.51	3.73	160
الوصف	ذكر	45.24	1.81	42	39.05	2.10	40	42.22	3.67	82
	أنثى	43.49	1.68	39	38.08	1.99	39	40.78	3.28	78
	المجموع	44.40	1.95	81	38.57	2.09	79	41.52	3.55	160
الكتابة الإبداعية ككل	ذكر	183.45	3.47	42	140.48	4.72	40	162.49	22.00	82
	أنثى	178.46	4.20	39	134.74	5.12	39	156.60	22.49	78
	المجموع	181.05	4.57	81	137.65	5.68	79	159.62	22.36	160

يبين الجدول (13) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف العاشر الأساسي على كل مهارة من مهارات اختبار تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وعلى الاختبار ككل بسبب اختلاف متغيرات الطريقة (تجريبية، ضابطة) والجنس (ذكر، أنثى).

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد على المهارات والجدول (14) يبين ذلك، وتحليل التباين الثنائي على الأداة ككل والجدول (15)، يبين ذلك.

الجدول (14)

تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الطريقة والجنس والتفاعل بينهما على مهارات اختبار تنمية مهارات الكتابة الإبداعية

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	قصة	3885.536	1	3885.536	943.758	.000
هوتلنج= 13.46	خاطرة	2335.736	1	2335.736	1071.445	.000
ح=.000	مقالة	1459.397	1	1459.397	363.411	.000
	الوصف	1343.987	1	1343.987	371.720	.000
الجنس	قصة	78.703	1	78.703	19.116	.000
هوتلنج=.383	خاطرة	36.081	1	36.081	16.551	.000
ح=.000	مقالة	108.221	1	108.221	26.949	.000
	الوصف	74.133	1	74.133	20.504	.000
الطريقة ×	قصة	.519	1	.519	.126	.723
الجنس	خاطرة	.897	1	.897	.411	.522
ويلكس=.963*	مقالة	9.809	1	9.809	2.443	.120
ح=.209	الوصف	6.045	1	6.045	1.672	.198
الخطأ	قصة	642.266	156	4.117		
	خاطرة	340.078	156	2.180		
	مقالة	626.469	156	4.016		
	الوصف	564.032	156	3.616		
الكلي	قصة	4621.100	159			
	خاطرة	2719.244	159			
	مقالة	2207.994	159			
	الوصف	2001.944	159			

يتبين من الجدول (14) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر الطريقة في جميع المهارات وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية (ش2).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha=0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع المهارات، وكانت الفروق لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين الطريقة والجنس في جميع المهارات.

الجدول (15)

تحليل التباين الثنائي لأثر الطريقة والجنس والتفاعل بينهما على اختبار نوعية الكتابة الكلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	75092.036	1	75092.036	3866.753	.000
الجنس	1148.615	1	1148.615	59.146	.000
الطريقة × الجنس	5.479	1	5.479	.282	.596
الخطأ	3029.508	156	19.420		
المجموع	79525.744	159			

يبين الجدول (15) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر الطريقة حيث بلغت قيمة ف 3866.753 وبدلالة إحصائية000.، وكانت الفروق لصالح الطريقة التجريبية (ش2).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر الجنس حيث بلغت قيمة ف 59.146 وبدلالة إحصائية000.. وكانت الفروق لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين الطريقة والجنس حيث بلغت قيمة ف.282 وبدلالة إحصائية.596.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة تقصي أثر برنامج في القراءة الناقدة،وقياس أثره في تنمية مهارات القراءة الناقدة و الكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن، ويتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية في ضوء أسئلتها، وقد اجتهد الباحث في تقديم تفسيرات محتملة وأكثر ارتباطا بإجراءات التنفيذ التي طبقت واتبعت،مع الأخذ بالاعتبار العوامل المحتملة المؤثرة في متغيرات الدراسة، وتدعيم التفسيرات بآراء الخبراء والمتخصصين، ومقارنة ذلك مع نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة.

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول

هل يختلف أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في تنمية مهارات القراءة الناقدة باختلاف (البرنامج/ الاعتيادية)،والجنس، والتفاعل بينهما ؟

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لأداء الطلبة على اختبار مهارات القراءة الناقدة، بين تطبيق البرنامج التعليمي في القراءة الناقدة على المجموعة التجريبية وبين الطريقة الاعتيادية على المجموعة الضابطة.ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي، حيث كشفت التحليلات الإحصائية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (α=0.05) تعزى لأثر البرنامج وبلغت قيمة ف المحسوبة

131.597 وبدلالة إحصائية 0.000 وللتأكد من اتجاه الفروق الدالة إحصائيا بين المتوسطات تم استخدام المقارنات البعدية باستخدام طريقة شيفيه (shiffe) إذ كشفت التحليلات أن الفروق جاءت لصالح البرنامج المطبق على المجموعة التجريبية، وللكشف عن أثر الجنس أشارت النتائج إلى: أن الفروق جاءت لصالح الإناث وهذا ما يشير إليه الجدول (8).

وللكشف عن أثر التفاعل بين البرنامج والجنس يتبين عدم وجود للتفاعل وهذا ما يشير إليه الجدول (8).

وقد يرجع تفوق المجموعة التجريبية، إلى أن البرنامج الحالي قد أسهم بشكل كبير وواضح في تنمية مهارات القراءة الناقدة، وربما أحدث تأثيرا إيجابيا لدى الطلبة أدى إلى تنمية تلك المهارات والمؤشرات السلوكية الدالة عليها التي تضمنها البرنامج، في حين أن الطلبة في المجموعة الضابطة لم ينالوا من الاهتمام والتركيز على مهارات القراءة الناقدة بالقدر الذي يسمح لهم من الوقوف على مهاراتها ومؤشراتها السلوكية الدالة عليها.

وربما يعزى تفوق المجموعة التجريبية إلى تنوع الأنشطة التي تضمنها البرامج الحالي، مما أدى إلى ارتفاع مستوى تمكنهم من مهارات القراءة الناقدة.

وقد تعكس النتيجة المتحصلة أهمية البرنامج في إكساب الطلبة المهارات المتضمنة فيه في مجال القراءة الناقدة.، وتشير النتيجة إلى أن البرنامج وما احتواه من تدريبات بعد نهاية كل وحدة تعليمية، قد شد انتباه الطلبة وزاد من تفاعلهم، وأتاح فرص التعلم الذاتي لهم، وأكسبهم الدافعية للتعلم بسبب وضوح الأهداف التعليمية. وإجراءات التطبيق التي اتبعها المعلم والمعلمة في تنفيذ الأنشطة وحل التدريبات بالطريقة التشاركية، ووجود جو المنافسة في تقديم الحلول

الأكثر ارتباطا، والأفكار الأقدر على الإقناع، بين الطلبة أنفسهم، وتعدد استخدام الاستراتيجيات التعليمة التي تمّ تدريب المعلمين والمعلمات عليها.

ربما يعزى تفوق الإناث على الذكور في مجال القراءة الناقدة أن الإناث:أكثر استخداما للنصف الأيسر من الدماغ والذي تتواجد فيه مراكز تعلم اللغة (الوقفي،1998).كما أن الواقــع التعليمي في المدارس تشير إلى أن الطالبات ومنذ سنوات التعليم الأولى أسرع في تعلم قــراءة من الذكور، ومما يعزز هذا الاتجاه أن الباحث الحالي ومن خلال تدريسه في مراكز صــعوبات التعلم يؤكد أن الذكور أكثر معاناة في تتعلم القراءة، في حين أن الإناث أسرع في الخلاص من صعوبات القراءةبل أكثر تقدما في ممارستها وإتقانها.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من الشرعة و محمد (2003)و ودراســة محمد(2000) اللتان: أكدتا أثر ممارسة القراءة الناقدة في تنمية التعبير الكتابي مما يعنــي أن ممارسة القراءة الناقدة كمهارة قرائية سهلة الممارسة والتطبيق، إذا تم تــدريب المعلــم علــى الاستراتيجيات المناسبة تدريبا كافيا من قبل خبراء ومتخصصين في مجال التربية اللغوية مــن أصحاب الكفاءات العلمية والخبرة ممن يعملون في الجامعات وهم كثيرون.

ثانيا: مناقشة نتائج السؤال الثاني

هل يختلف أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في تنمية مهارات الكتابــة الناقــدة باختلاف (البرنامج/ الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بينهما ؟

كشفت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وجود فروق ذات دلالة إحــصائيا عنــد مــستوى ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لأداء الطلبة على كل مهارة مــن

مهارات اختبار تنمية الكتابة الناقدة، بين تطبيق البرنامج التعليمي فـي القـراءة الناقـدة علـى المجموعة التجريبية وبين الطريقة الاعتيادية على المجموعة الضابطة، وبين الجنس (طالـب، طالبة). كما كشفت التحليلات عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مـستوى الدلالـة (α=0.05) تعزي لأثر الجنس وكانت الفروق لصالح الإناث.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد مـستوى الدلالـة (α=0.05) تعزى لأثر التفاعل بين الطريقة والجنس. وللوقوف على حجم الأثر بين الطريقـة والجنس والتفاعل بينهما تم استخراج درجات الحرية، وحساب ف المحسوبة حيث يظهر الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر البرنامج. ووجود فـروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الجنس ولصالح الإناث . كما تشير التحليلات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (α=0.05) تعزى لأثر التفاعـل يـن الطريقـة والجنس

ربما يعزى تفوق المجموعة التجريبية، إلى أن البرنامج الحالي قد أسـهم فـي تنميـة مهارات الكتابة الناقدة، وربما أحدث تأثيرا إيجابيا لدى الطلبة مما أدى إلى تنمية مهارات الطلبة على ممارسة الكتابة الناقدة، من خلال توظيف التدريب الذي تلقوه أثناء تنفيـذ دروس القـراءة الناقدة، وتوظيف تلك المهارات في الأعمال الكتابية مما رفع من مستوى الدربة لديهم، بحيـث انعكس ذلك إيجابا على مستوى إنتاجهم الكتابي الناقد،،في حين أن الطلبة في المجموعة الضابطة لم ينالوا من الاهتمام والتركيز على مهارات القراءة الناقدة بالقدر الذي يسمح لهم من الوقـوف على مهاراتها ومؤشراتها السلوكية الدالة عليها بحيث ينعكس ذلك على إنتاجهم الكتابي.

وقد يعزى تفوق المجموعة التجريبية إلى تنوع الأنشطة التي تضمنها البرامج الحالي، مما أدى إلى ارتفاع مستوى تمكنهم من مهارات الكتابة الناقدة.

وقد تعكس النتيجة المتحصلة أهمية البرنامج في إكساب الطلبة المهارات المتضمنة فيه في محال القراءة الناقدة، وامتداد أثرها إلى التعبير الكتابي، وهذا ما يعزز وجهات النظر التي تؤكد كلية مهارات اللغة العربية،إذ إن مهارات اللغة كل لا يتجزأ، فأي تطور في مهارة من مهارات اللغة لا بد من أن ينعكس ذلك الأثر على باقي المهارات الأخرى (نصر، 1996).

وربما أن البرنامج وما احتواه من تدريبات بعد نهاية كل وحدة تعليمية، قد شد انتباه الطلبة وزاد من تفاعلهم، وأتاح فرص التعلم الذاتي لهم، وأكسبهم الدافعية للتعلم بسبب وضوح الأهداف التعليمية. وإجراءات التطبيق التي اتبعها المعلمون والمعلمات في تنفيذ الأنشطة وحل التدريبات بالطريقة التعاونية، ووجود جو المنافسة في تقديم الحلول الأكثر ارتباطا، والأفكار الأقوى على الإقناع بين الطلبة أنفسهم، وتعدد استخدام الاستراتيجيات التعليمة التي تدريب عليها المعلمين والمعلمات.

وقد يرجع ضعف أداء طلبة المجموعة الضابطة مقارنة بأداء المجموعة التجريبية،إلى قلة التركيز على مهارات القراءة الناقدة، بحث تم تنفيذ دروس القراءة المستهدفة بالدراسة بالطريق الاعتيادية: قراءة الدرس قراءة صامتة ثم قراءة جاهرة من قبل بعض الطلبة ثم الإجابات غير المعتمدة على القراءة الناقدة للأسئلة والتدريبات،إذ إن مستوي القراءة لا يتعدى المستوى الحرفي، وفي أعلى تقدير يصل إلى المستوى التفسيري، وهذا التفسير هو انعكاس لما هو في الخطط التحضيرية اليومية لمعلم ومعلمة اللغة العربية اللذان يدرسان المجموعة الضابطة، وهذا التفسير يتفق مع ما أشار إليه نصر(1998):"أن الطلبة في المدرسة العربية لم

يتمكنوا حتى الآن من اكتساب مهارات اللغة العربية،فما زال النقد يقتصر في دروس القراءة على إبداء الرأي المعتمد على الرأي الشخصي،دونما تمييز بين رأي الكاتب وما يعرضه من أفكار ومشكلات أو اعتماد على موازين موضوعية، وبالرغم من دعوة القيادات التربوية بوجوب الأخذ بالمنحى التكاملي في تعليم مهارات اللغة العربية، إلا أنه على المستوى الإجرائي ما زال الاهتمام بالقراءة الناقدة ضعيفاً". كما تتفق هذه الدراسة مع ما أشار إليه شحاتة (1992):" نتيجة لفحص لمستوى أسئلة المعلمين في مواقف التعليم اللغوي تبين أنها لا تقيس سوى ثقافة الذاكرة،دونما التركيز على مستويات النقد والإبداع".

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع تقرير لجنة سياسات التعليم أن معظم معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام لا يولون مهارات القراءة الناقدة العناية الكافية (المؤتمر الوطني للتطوير التربوي،1987).

ربما يعزى تفوق الإناث على الذكور في مجال الكتابة الناقدة أن الإناث يستخدمن الجانب الأيسر من الدماغ أكثر من الذكور وهو الذي فيه المراكز التحكم في مجالات التحليل والنقد (الوقفي،1998 ؛الحارثي، 2001؛ زغبوش، 2008).

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من اكسانج (Xiang,2004)، وثومبسون (Thompson,2001)، وترويا (Troia,2000)، في أثر البرامج التي تم تصميمها وتطبيقها في المجموعات التجريبية، حيث تفوقت تلك المجموعات على المجموعات الضابطة في تنمية مهارات الكتابة الناقدة.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إلية دراسة اكسانج (Xiang,2004)، من تفوق الإناث على الذكور بوجود فروق ذات دلالة و وقد عزت ترويــا (Troia,2000) تفــوق المجموعة التجريبية إلى أثر التدريب الذي خضعت له المجموعة التجريبية.

ثالثا: مناقشة نتائج السؤال الثالث

هل يختلف أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيــة باختلاف (البرنامج/ الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بينهما ؟

أبرزت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عنــد مــستوى (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لأداء الطلبة على كل مهارة مــن مهارات اختبار تنمية الكتابة الإبداعية، بين تطبيق البرنامج التعليمي في القراءة الناقــدة علــى المجموعة التجريبية وبين الطريقة الاعتيادية على المجموعة الضابطة، وبين الجــنس (ذكــر، أنثى). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم اســتخدام تحليــل التبــاين الثنائي المتعدد على المهارات، وتحليل التباين الثنائي على الأداة ككل وهذا مــا يــشير، حيــث كشفت التحليلات الإحصائية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (α=0.05) تعزى لأثر البرنامج على جميع المهارات وكانت الفروق لصالح المجموعــة التجريبيــة، كمــا كشفت التحليلات عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعــزي لأثر الجنس في جميع المهارات لصالح الذكور، في حين لم تكشف الدراسة عن وجــود فــروق ذات دلالة تعزى لأثر التفاعل بين الطريقة والجنس.

وللوقوف على حجم الأثر بين البرنامج والجنس والتفاعل بينهما تم استخراج درجات الحرية، وحساب ف المحسوبة حيث يظهر الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر الجنس ولصالح الذكور

وقد تعزى نتيجة السؤال لصالح البرنامج إلى وضوح الأهداف التعليمية والقرائية الموضحة للطلبة قبل البدء بعملية القراءة،ذلك أن وضوح الهدف يسهل على الطلبة عملية التعلم، والتركيز على الهدف المنشود. وربما جاء تصميم البرنامج ممكنا الطالبة من تنفيذ الأنشطة والتدريبات بيسر.

وقد يكون هناك أثر للتدريب الذي تعرض له منفذا البرنامج، والذي تمثل بالدرس التطبيقي الذي قام به الباحث أمام منفذي البرنامج، الأمر الذي ساعد منفذي البرنامج على تنفيذ البرنامج علي أكمل وجه.

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث إن النتائج جاءت ذات فروق إحصائية دالة لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرامج الجديدة، وقد يكون ذلك مؤشراً يوحي بقدرة الطلبة اللغوية في الوصول إلى مستويات متقدمة من التفكير والنقد والإبداع إذا تعرضوا إلى برامج ميسرة، واضحة الأهداف، مستخدمة الاستراتيجيات التي تتناسب مع طبيعة الدرس اللغوي إذا تعهد تعليمهم معلمون متدربون.

فيما يتعلق باتجاه الفروق من حيث الجنس، جاءت نتيجة الدراسة غير متفقة مع دراسة خصاونة (2005) التي أشارت إلى وحود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث، وربما اختلاف النتيجة يرجع إلى طبيعة البرنامج المطبق، بالوقت الذي تقوم الدراسة الحالية على

تطبيق برنامج قرائي في المستوى الناقد، كان برنامج خصاونة (2005) يقوم علــى برنــامج تعليمي في عمليات الإنشاء. وقد يرجع إلى طبيعة الاهتمامات المتباينة بين الــذكور والإنــاث، بالوقت الذي تفوقت به الإناث في مجالي القراءة الناقدة و الكتابة الناقدة علــى الــذكور لكــون مهارات القراءة الناقدة والكتابة الناقدة متقاربة، ويبدو هذا التقارب انعكس على أداء الإناث أكثر من أداء الذكور.

ربما يعزى تفوق الذكور على الإناث في مجال الكتابة الإبداعية إلى أن الجانب الإبداعي يتطلب الكثير من التخيل والتفكير التأملي، وهذا ما يمتاز به الجانب الأيمن من الــدماغ والــذي يستخدمه الذكور أكثر من الإناث، ويؤكد ذلك الباحثان (الحارثي، 2001؛ زغبوش، 2008) أن الذكور يميلون إلى الإبداع والحدس والتخيل ويتفوقون في الاستنتاجات، ويتعاملون مع الكليــات في حين أن الإناث يتفوقن في مجالات التحليل والنقد والمنطق. ويرجع ذلك إلـــى أن الــذكور يستخدمون الجانب الأيمن من الدماغ أكثر من الإناث، في حين أن الإناث يــستخدمن الجانــب الأيسر من الدماغ أكثر من الذكور.

وربما يشير إلى صحة هذا التفسير الكم الهائل من الإنتاج الإبداعي للــذكور، مقارنــة بإنتاج الإناث سواء كان شعراً أم نثراً من العصر الجاهلي في كتابة المعلقات العشر، ومــروراً بالعصر الأموي والعباسي في الإنتاج الشعري ووصولا إلى كتابة المقامات عند بديع الزمان إلى وقتنا الحاضر في الكم الكتابي للقصص والمقالات والخواطر والسير الذاتية وغيرها من الفنون الكتابية الإبداعية. وهذا الاختلاف في اتجاه الفروق، دعوة إلى باحثين آخرين للقيــام ببــرامج جديدة في إطار كلية اللغة لاستقصاء اتجاه الفروق وقد يقود ذلك إلى نظرية في اللغــة تعــزز اتجاها،أو تنفي اتجاها.

التوصيات

في ضوء النتائج التي كشفت عنها الدراسة فإن الباحث يوصي بالآتية:

- تنمية وتأكيد مفهوم القراءة الناقدة وممارسته وتدريب الطلبة على القراءة الناقدة،وإيجاد مفردات ومحتوي تدريسي مناسب، لتدريس القراءة في مستواها الناقد.
- إخضاع معلمي اللغة العربية إلى برنامج تدريبي يقوم على توظيف استراتيجيات مقصودة ومحددة، تسهم في إكسابهم مهارات تدريس القراءة الناقدة،و يشرف على تدريبهم خبراء متخصصون في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها وتوجيههم إلى تنويع أساليب تدريسهم،بحيث تفتح تلك الأساليب المجال أمام الطلبة،في إبداء آرائهم،وتقديم نقدهم المدعم بالأدلة، وإصدار أحكامهم بموضوعية،
- وعقد لقاءات عملية، وإعطاء محاضرات علمية من قبل أساتذة الجامعات؛ لإطلاع المعلمين على ما يستجد في تعليم القراءة والكتابة، وخاصة فيما يتعلق بالقراءة الناقدة والكتابة الناقدة والكتابة الإبداعية.
- إمكانية الإفادة من البرنامج الحالي في إثراء منهاج اللغة العربية،لاسيما أن البرنامج تم تنفيذه من قبل مدرسين في المدارس نفسها.
- دعوة إلى الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في إطار كلية اللغة للكشف عن المزيد من العلاقات المتشابكة والمتبادلة التأثيرية، بين مهارات اللغة في مستوياتها العليا، وذلك تأصيلا لوضع نظريات لغوية.
- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية للكشف عن أثر الجنس واتجاه الفروق في تأثير القراءة الناقدة على المهارات الأخرى: الاستماع والتحدث.

قائمة المراجع

المراجع العربية

أبو كايد، عاصم محمود.(2004).أثر استخدام طريقة السرد في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع في محافظة جرش،رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة اليرموك،الأردن.

أبو الهيجاء، خلدون والسعدي، عماد.(2003).أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. مجلة جامعة دمشق،16 (1)،130-140.

التل، شادية.(1992). أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن.مجلة أبحاث اليرموك:سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،8،(4)، 9-44.

الجراح، ريما علي.(1997).مدى توافر مهارات القراءة الناقدة في كتب المطالعة والنصوص للصفوف الثلاثة العليا. رسالة ماجستير،جامعة اليرموك.الأردن.

الحارثي، إبراهيم. (2001).التفكير والذاكرة في ضوء أبحاث الدماغ.الرياض:مكتبة الشقيري للنشر والتوزيع.

الحاوري، محمد. (2007). اثر برنامج في القراءة الإبتكارية على تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية.رسالة دكتوراة،عين شمس،مصر.

حسان، تمام.(1994).**العربية معناها و مبناها**.الدار البيضاء، المكتبة العصرية للنشر.

خاطر، محمود وشحاتة، حسن والحمادي، يوسف وعبدالموجود، محمد وطعيمة، رشدي. (1989). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في الاتجاهات الحديثة**. ط4. القاهرة: المكتبة المصرية.

خصاونة، رعد مصطفى.(2005).**أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على عمليات الإنشاء في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن واتجاهاتهم نحوها**.أطروحة دكتوراة غير منشورة. جامعة عمان العربية،الأردن.

خضر، محمد أسعد إبراهيم. (2002). **أثر استخدام إستراتيجية مقترحة في تحسين بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية تربية اربد الأولى**. رسالة ماجستير.جامعة اليرموك،الأردن.

خلف، محمد حسن.(2005).استراتيجيات تدريسية في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية،.**مجلة القراءة والمعرفة**. العدد 67-35.56.

زغبوش، بنعيسى.(2008).**الذاكرة واللغة**. عمان:جدارا للكتاب العالمي للنشر

السليتي، فراس.(2006).**التفكير الناقد والإبداعي استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية**. عمان:جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

السيد، محمود أحمد.(1996). **في طرائق تدريس اللغة العربية**.كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

شحاتة، حسن.(1992).تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشرعة، نايل ومحمد، فارس. (2004). أثر القراءة الناقدة على التعبير الكتابي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.**مجلة دراسات العلوم التربوية**،31. (1)،49-35.

صبحي، تيسير وقطامي، يوسف.(1992).**مقدمة في الموهبة والإبداع**.بيروت:المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

الصوص، سمير.(2003).**أثر برنامج مدار بالحاسوب في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي.** أطروحة دكتوراه غير منشورة.جامعة عمان العربية، الأردن.

عبدالحميد، عبدالله.(1996). تنمية مهارة التلخيص لدى طلاب المرحلة الأساسية. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**،عدد(35)،29-17.

عبدالوهاب، سمير.(2002). **تعلم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية(تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في مجال الشعر)**. القاهرة: المكتبة المصرية.

عبده، داود.(1990).**نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا**. عمان: دار الكرمل.

عربيات، عالية.(2003).**أثر طريقة التدريس المعرفي وفوق المعرفي في الاستيعاب القرائي لدى طالبات المرحلة الأساسية**.رسالة دكتوراة غير منشورة،جامعة عمان العربية،الأردن.

العقيلي، محمد. (1999). **مستوى الأداء في القراءة الإبداعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين في اللغة العربية في مدارس محافظة جرش.** رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة اليرموك،الأردن.

العيسوي، جمال والظنحاني، محمد.(2006).تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة.**مؤتمر البحث السنوي السابع لجامعة الإمارات**: دبي.

الكندري، عبدالله،(1995).**تنمية مهارات التعبير الإبداعي**.ط2، الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

الكندري، عبدالله وعكا، إبراهيم.(1996). **تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية**.اربد:مكتبة الفلاح.

الكيلاني، عبدالله والشريفين، نضال.(2007). **مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية**.عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

محمد، فارس. (1988).**أثر القراءة الناقدة في التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر**.رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.عمان.

مدكور، علي أحمد. (1988).تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية. **المجلة العربية للبحوث التربوية**، 8(2) 41-32.

مصطفى، فهيم.(2000). **أنشطة ومهارات القرائية في المدرستين الإعدادية والثانوية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

المقدادي، محمد فخري.(1998). القراءة الفعالة الناقدة. **مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.** (61)،38-32.

الملا، بدرية سعيد والمطاوعة، فاطمة محمد.(1997). دراسة لمجموعة من العوامل التي تعوق تعلم مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية.**مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**،6 (12)،31-23.

ميندل، فيلبس.(2000).**القراءة الصحيحة:نظام فعال لإتقان القراءة في مجال الأعمال.** الرياض: مكتبة جرير.

نصر، حمدان علي.(1994).مهارات تحليل المحتوى لأغراض تنظيم عمليات التعليم والتعلم اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية في الأردن.**مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.** 10،(2)، 415-361 .

نصر، حمدان علي.(1996). أثر استخدام أنشطة كتابية وشفاهية مصاحبة لدروس المطالعة والنصوص على تنمية مهارات القراءة الناقدة،دراسة تجريبية. **المجلة العربية للتربية**،16 (1)،133-103.

نصر، حمدان علي.(1998).مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمرحلة التعليم العام في الأردن.**مجلة مركز البحوث التربوية**،جامعة قطر، العدد 13السنة الرابعة.

نصر، حمدان علي.(1999). آراء طلبة الصف الثاني ثانوي في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في مواقف الكتابة التعبيرية.**مجلة جامعة دمشق**،15 (3)،277-223.

هلال، محمد عبدالغني.(1996). **مهارات التفكير الإبتكاري**. القـاهرة:مركـز تطـوير الأداء والتنمية.

المؤتمر الوطني للتطوير التربوي.(19897). **تقرير لجة سياسة التعليم**. ج2،عمان.

الهنداوي، ذوقان.(1992).السياسة التربوية في الأردن.**رسالة المعلم**، 33 (1)،34-10.

وزارة التربية والتعليم.(2008).**كتاب مهارات الاتصال للصف العاشر الأساسي**.ط 1، المملكة الأردنية الهاشمية.

الوقفي، راضي.(1998).**علم النفس العصبي**. عمان: كلية الأميرة ثروت.

المراجع الأجنبية

Adler، M R.(2002). The Role of Play in Writing Development:A study of four high School Creative Writing Classes. **DAI- A63/01، P. 117.Jul.**

Albertson،L &Felix B.(2001).Using Strategy Instruction and Self-Regulation to Improve Gifted Students Creative Writing.**Journal of Secondary Gifted Education**. Winter،12، 1،81-90.

Allan، Kirby. (2003). **Critical Thinking Thoughtful Writing :A Rhetoric With Readings**، First Edition Houghton Mifflin Company، University Of New York.

Anderson، T، O، Leary،D، Schuler،k and Wright L.(2002). **Increasing reading Comprehension through the We of reading**. Master Theseis،st. xavlir University / Iris.

Ennis، R.(1987)A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. In Joan Baron and Robert Sternberg(Eds). **Teaching Thinking Skill: Theory and Practice**، New York: W:H. Freeman.

Borges. J.L، (1994). **On Writing**.Hopewell،New Jersey: The Ecco Press.

Brewstev،M.(1989).Critical Writing and The Gifted. **Gifted Child Today**،12(6)،24-25.

Calkin، A.(1990).Measuring Critical Writing to Write.Journal of Precision Teaching and Celeration، 14(1).89-90.

Caroline، N. (1998). Per Writing Strategies. The University of Kansas، Writing Center Lawrence، KS66045785/ 864-2399 Available.

Chistopher، K.(2002). Why we Should Teach Critical Writing.**The English Teacher**، vol.5، n.3.

Colantone، L& Cunningham، Wetmore& Melanie، Ddreznes. (1998). Improving Critical Writing. **Dissertation Abstract International.**:ED 420077.

Dambrosio، A. (1998).Critical Reading As The Stepchild Of Community College Literacy. The California Case University Of California.**Dissertation Abstract International**-A 59/03، 705.

Dignazio، J.(1998). An Examination Of The Critical Reading Of Fifth Graders Who Have Been Presented With Either a Single Version Of a Story Episode. (Temple University). **Dissertation Abstract International**- A 59/03، 771.

Flower، L(1989).**Problem solving strategies for writing** 3RD، ed . San Diego:Harcourt Brace Jovanovich.

Hansen، J.(1996). Evaluation The Center of Writing Instrction.**The Reading Teacher** ;Vol.50.No3.188-195.

Hoppes،M.(2005).Enhancing Main Idea Comprehension for Student with Learning Problem:The Role of Summarization Strategy and Self-Monitoring Instruction. **Journal Of Special Education.**Vol.34.No3.pp.127-140.

Joel، L.(1996). **The Effects Of Facilitated Incubation On Fourth Graders:Creative Writing**،.PHD. Information and Learning Company،AAT.3040400 Available:

http:// www.lib.com/ dissertations / fullcit /3040400.

John، C.(1999).**Critical Thinking Thoughtful Writing** .A Rhetoric With Readings، University of New York.

Jonh،S.(2002). **The Writing PROCESS Helping Student Make Decisions.** Educators Publishing Service.

Manning، W. (1990).The Relationship Between Critical Thinking and Toward Reading of the Community College student Enrolled in a Critical Reading Course at Roane State Community College ،the University of Tennessee. **Dissertation Abstract International- A** 59/08،2838.

Marjorie،h.(2004). **The Effect Of Summary On Reading Comprehension Of America And ESL University Freshman.** DIA-A،49 No 11، P3291

Meleau، M.(1986).**The Visible and the Invisible.** (trans. Alphon so Lingis)، North Western University Press ،Evananston.

Neilsen، A. R. (1989).Critical Thinking and Reading:Empowering Learners to Thin; and Act.**(ERIC Document Reproduction** Service No:ED 306 543).

Orndorff، J.(1987). Using Computers and Original Texts to Teach Critical Reading and Thinking.(ERIC Document **Reproduction Service** No:ED283 137).

Phillips، L.(1992).**The Generalizbility of Self- Regulatory Thinking Strategies.** The Generalizbility of Critical Thinking College Press.

Reichert، N، (1994). Defining and Redefining Boundaries the Creative Writing Workshop، **Paper Presented at the Annul Meeting of the Council of teacher of English** (48th Orlando.F1

Rubin، D. (1997).**Diagnosis and Correction in Reading Instruction.** Boston:Allyn and Bacon.

Santa، C، m.(1990). Free Response and Opinion –Proof: Reading and Writing Strategy for Middle Grade and Secondary Teachers. **Journal of Reading**، 28 pp،364-352.

Spires، H،A.(1993). Developing A Critical Stance Toward Text Through Reading، Writing and Speaking. **Journal of Reading**، 37، pp. 114-122.

Stauffer، R.(1991). **Directing the Reading – Thinking Process.** New York: Harper and Row.

Strang، N.(2001).The Effects of Journal Writing on the Reflective Metacognitive Analysis and Study Skills of College Students Enrolled in a Critical Reading and Thinking Course.Temble University. **Dissertation Abstract International**- 61/12، 4719.

Tay، M W، J. (1981). Teaching Reading Comprehension:A Skills Approach. Guidelines for Teaching Reading Skills، **RELC. Journal**.23-31.

Thistlethwaite، L.(1990). Critical Reading for At-Risk Students. **Journal of Reading**،33،(1) 5،86-593.

Thompson،K.(2001).**The Effect of Prewriting Strategies on the Quality of Writing and Critical Writing by fifth &sixth-grade Students**،a60/08، P2840.aac 9942825.

Wilson، l. Y.(1995). Teaching Writing Skills in the Classroom،how much the Writer Valued. **Reading Improvement**، vol 32، 55-69.

Troia، G. (2000). Teaching Students with Learning Disabilities Plan When Critical Writing.**Exceptional; Children**،65(2)،235- 250.

Winogard، P. (1988) Direct Instruction. of Reading Comprehension Writing:The Nature of Teacher Explanation In C، E، Weinstein، E، T. Poetz، and P، A.Alexander (Eds.) learning and Study Strategies. (pp:121-139). San Diego، CA:Academic Press، Inc.

Xiang،W.(2004).Encouraging Self -Monitoring in Critical Writing by Students. **ELT Journal**، 58(3) 238-246.

الملاحق

الملحق (أ)

أسماء محكمي البرنامج التعليمي والاختبارات

الرقم الاسم التخصص ومكان العمل

1. الأستاذ الدكتور حمدان نصر مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها / كليــة التربيــة / جامعة اليرموك- اربد
2. الأستاذ الدكتور عبدالرحمن الهاشمي مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها جامعة عمان العربية للدراسات العليا / عمان.
3. الأستاذ الدكتور طه الدليمي مناهج اللغة العربية وأساليب تدريــسها جامعـــة جــرش الأهلية- جرش.
4. الأستاذ الدكتور أمين الكخن مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها الجامعـــة الأردنيـــة /عمّان.
5. الدكتور راتب عاشور مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها / كلية التربيـــة / جامعـــة اليرموك- اربد

6. الدكتور يوسف مناصرة مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها جامعة عمان العربية للدراسات العليا / عمان.
7. الدكتور علي الحلاق مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها جامعة عمان العربية للدراسات العليا / عمان.
8. الدكتور ناصر المخزومي مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها جامعة عمان العربية للدراسات العليا / عمان.
9. الدكتور زكريا شعبان مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها جامعة البلقاء / كلية بنات اربد/ اربد.
10. الدكتور محمد بني ياسين مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها جامعة البلقاء/ كلية عجلون.
11. الدكتور محمد الخوالدة مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها / كلية التربية / جامعة اليرموك- اربد
12.

الملحق (ب)

اختبار القراءة الناقدة

يعد الباحث دراسة بعنوان:" **تصميم برنامج تعليمي في القراءة الناقدة وقياس أثره في تنمية مهارات القراءة الناقدة و الكتابة الناقدة و الإبداعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن** ". وتتطلب هذه الدراسة إجراء اختبار في القراءة الناقدة، لذا يرجى من الطلبة قراءة تعليمات الاختبار قبل البدء بالإجابة على أسئلته،

التعليمات

1. اكتب اسمك ورمز شعبتك في المكان المخصص لذلك.

2. اقرأ النص قراءة متأنية وفاحصة.

2- أجب عن جميع الأسئلة وعددها (22) سؤالاً.

3- زمن الاختبار (60) دقيقة.

3. موعد تسليم ورقة الاختبار بعد مضي الوقت كاملاً.

مع تقديري وشكري لتعاون

نص الاختبار

في إحدى الليالي جلست سيدة في المطار لعدة ساعات في انتظار رحلة لها،وفي أثناء فترة انتظارها، ذهبت لشراء كتاب وكيس من الحلوى،لتقضي بها وقتها.

وبينما هي منعمقة في القراءة أدركت فتاة صغيرة جلست بجانبها، واختطفت قطعة من كيس الحلوى الذي كان بينهما،قررت أن تتجاهلها في بداية الأمر ولكنها شعرت بالانزعاج عندما كانت تأكل الحلوى وتنظر في الساعة بينما كانت الفتاة تشاركها في الأكل من الكيس أيضا.حينها بدأت بالغضب فعلا،ثم فكرت في نفسها قائلة:لو لم أكن امرأة متعلمة وذات خلق لمنحت هذه المتجاسرة عينا سوداء في الحال.

وهكذا في كل مرة كانت تأكل قطعة من الحلوى،كانت الفتاة تأكل واحدة أيضا. وتستمر المحادثة المستنكرة بين أعينهما وهي متعجبة بما تفعله،ثم إن الفتاة وبهدوء وبابتسامة خفيفة قامت باختطاف آخر قطعة من الحلوى وقسمتها إلى نصفين،فأعطت السيدة نصفها، بينما أكلت هي النصف الآخر، أخذت السيدة القطعة بسرعة وفكرت قائلة في نفسها: يا لها من فتاة غير مؤدبة، حتى أنها لم تشكرني.

بعد ذلك بلحظات سمعت الإعلان عن قرب موعد الرحلة، فجمعت أمتعتها،وذهبت إلى بوابة صعود الطائرة، دون أن تلتفت إلى ما وراءها إلى المكان الذي تجلس فيه تلك الفتاة السارقة.

بعدما صعدت إلى الطائرة،ونعمت بجلسة هادئة أرادت وضع كتابها بعد أن فرغت من قراءته في الحقيبة،وهنا صعقت، حيث وجدت كيس الحلوى الذي اشترته موجودا في الحقيبة،

بدأت تفكر: يا إلهي لقد كان كيس الحلوى ذلك ملكا للفتاة،وقد جعلتني أشاركها به،حينها أدركت وهي متألمة بأنها هي غير المؤدبة وهي السارقة أيضا.

الأسئلة

1- يمكن حذف إحدى الجملتين الآتيتين من النص:

- جلست سيدة في المطار لعدة ساعات في انتظار رحلة لها.

- أرادت وضع كتابها بعد أن فرغت من قراءته في الحقيبة.

2- يمكن إضافة إحدى الجملتين الآتيتين إلى النص:

-جلست على الطاولة وحدها.

- وهنا صعقت وشعرت بالخجل.

3- هات فكرتين تراهما مناسبتين في كيفية تعامل الشباب مع كبار السن.

-

-

4- اذكر أمرين على الشباب أن يقدموهما لكبار السن.

-

-

5- قدمتُ الفقرةُ الآتيةُ الحل الذي تَصرفت به المرأة إزاء الفتاة. المطلوب منك أن تقدم حلا آخر ترى مناسبته لحل المشكلة من وجهة نظرك.

وبينما هي – المرأة – متعمقة في القراءة أدركت فتاة صغيرة جلست بجانبها، واختطفت قطعة من كيس الحلوى الذي كان بينهما،قررت أن تتحاهلها في بداية الأمـــر ولكنهـــا شـــعرت بالانزعاج عندما كانت تأكل الحلوى وتنظر في الساعة بينما كانت الفتاة تشاركها في الأكل من الكيس أيضا.حينها بدأت بالغضب فعلا،ثم فكرت في نفسها قائلة:لو لم أكن امرأة متعلمـــة وذات خلق لمنحت هذه المتجاسرة عيناً سوداء في الحال.

6- قدمت الفقرة الآتية الحل الذي تصرفت به الفتاة إزاء المرأة. المطلوب منك أن تقدم حلا آخر ترى مناسبته لحل المشكلة من وجهة نظرك.

ثم إن الفتاة وبهدوء وبابتسامة خفيفة قامت باختطاف آخر قطعة من الحلوى وقسمتها إلى نصفين،فأعطت السيدة نصفها، بينما أكلت هي النصف الآخر.

7- اكتب فكرتين استنتجتهما من القصة من موقف المرأة.

-

-

8- اكتب فكرتين استنتجتهما من القصة من موقف الفتاة.

-

-

9- حدد توجهين للكاتب فيما يتعلق بالتعامل مع الآخرين.

-

-

10- حدد توجهين للكاتب فيما يتعلق بالمفاجآت التي قد تواجه الإنسان.

-

-

11- صف شعورك لو كنت مكان الفتاة:

-

-

12- صف شعورك لو كنت في موقف المرأة.

-

13- هات خاتمة أخرى للقصة تناسب الفتاة.

-

14- هات خاتمة أخرى للقصة تناسب المرأة.

-

15- لو أن المرأة صرخت بالفتاة،ثم بانت الحقيقة أن قطعة الحلو للفتاة.ماذا تتوقع أن يحدث ؟

-

16- لو أن المرأة لقيت الفتاة في الطائرة بعد أن وجدت قطعة الحلوى ما زالت في حقيبتهـا، كيف ستعاملها ؟

-

17- اكتب عنوانا مناسبا للقصة يعكس موقف الفتاة.

-

18- اكتب عنوانا مناسبا للقصة يعكس موقف المرأة.

-

19- ما صفة الفتاة التي خلصت إليها المرأة ؟

-

20- صف المرأة من وجهة نظرك.

-

21- هات جملة رأي وردت في القصة.

-

22- هات جملة حقيقة وردت في القصة.

-

23- حدد جملة سبب ونتيجة وردت في القصة.

-

الملحق (ج)

اختبار الكتابة الناقدة

يتم توجيه الطلبة للكتابة في موضوع مما يلي:

- اختر موضوعا من خلال إحساسه بمشكلة أو قضية ترى أنها تستحق البحث أو النقد من تلقاء نفسك واكتب فيها.
- اختر موضوعا من الموضوعات التعليمية الواردة في دروس اللغة العربية من المقرر الدراسي للصف العاشر، ذات صلة بحياتك اليومية وترى أنها جديرة بالبحث والنقد،واكتب فيها.

التعليمات

1-اكتب اسمك ورمز شعبتك في المكان المخصص لذلك.

2 – راع استخدام لغة فصيحة بعيداً عن العامية.

3- اكتب النص مع مراعاة علامات الترقيم..

4- زمن الاختبار (60) دقيقة.

5 – موعد تسليم ورقة الاختبار بعد مضي الوقت كاملاً.

الملحق (د)

اختبار الكتابة الإبداعية

تكليف الطلبة باختيار موضوعات الكتابة من أنفسهم.في مجالات الكتابة الآتيــة: كتابــة القصة،كتابة الخاطرة، كتابة المقالة، الكتابة في مجال الوصف.

التعليمات

1-اكتب اسمك ورمز شعبتك في المكان المخصص لذلك.

2 – راع استخدام لغة فصيحة بعيداً عن العامية.

3- اكتب النص مع مراعاة علامات الترقيم.

4- زمن الاختبار (50) دقيقة.

5 – موعد تسليم ورقة الاختبار بعد مضي الوقت كاملاً.

الملحق(هـ)

البرنامج التعليمي

أولا: أهداف البرنامج

يهدف هذا البرنامج إلى تمكين طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، من ممارسة القراءة الناقدة، بالوقوف على مهاراتها والمؤشرات السلوكية الدالة عليها في أثناء دروس مهارات الاتصال، وقياس أثر هذه الممارسة على إنتاج كتابات ناقدة وإبداعية.

ثانيا: مهارات القراءة الناقدة المستهدفة في هذا البرنامج.

أحصى التربويون مهارات القراءة الناقدة فوصلت إلى خمس و ثلاثين مهارة، والبرنامج الحالي يستهدف خمس مهارات رئيسة أجمع عليها الكثير من التربويين، بهدف تنمية مهاراتها الفرعية وهي:

- تحديد الفكرة الرئيسة في المقروء وتمييزها عن الأفكار الفرعية.
- التمييز بين الحقائق والآراء والخيال.
- التمييز بين السبب والنتيجة بتقديم أدلة مدعمة من السياق.
- الوصول إلى استنتاجات مرتبطة ومنطقية في ضوء الأنماط اللغوية.
- إصدار أحكام قيمية، وتقديم الرأي والرأي الآخر.

ثالثا:المحتويات التعليمية.

يقوم البرنامج الحالي على تدريس أربع وحدات من كتاب مهارات الاتصال للصف العاشر، تم اختيارها بحيث تفتح المجال أمام الطلبة في ممارسة مستويات الاستيعاب الحرفي والتفسيري وصولا إلى المستوى الناقد والتركيز على المهارات الفرعية المستهدفة من خلال الوقوف على مؤشراتها السلوكية الدالة عليها.

رابعا: القائمان على تنفيذ البرنامج

قام على تنفيذ البرنامج معلم ومعلمة متخصصان في اللغة العربية، ويحمل كل واحد منهما، الدبلوم العالي التربوي بعد البكالوريوس، ولديهما خبرة تزيد عن سبع سنوات في مجال تدريس اللغة العربية للصف العاشر الأساسي.

خامسا: تنفيذ البرنامج

أولا: المجموعة التجريبية.

يقوم كل من المعلم والمعلمة في المجموعات التجريبية بمعالجة الوحدات التعليمية المستهدفة في هذا البرنامج التعليمي، بالوقوف على مهارات القراءة الناقدة من خلال الإجراءات الآتية:

- التوطئة المناسبة لكل نشاط قرائي بحيث يعيش الطالب جو النص المستهدف.
- توجيه الطلبة نحو القراءة الصامتة، وتكليفهم بكتابة الأفكار الرئيسة والفرعية.
- توجيه الطلبة نحو كتابة الأفكار الأكثر إقناعا على شكل جمل، تمهيدا لكتابة فقرات قصيرة.

- تزويد الطلبة ببطاقات عمل مناسبة لكل نشاط لغوي، بحيث يمارس الطلبة: توليد أفكار جديدة مرتبطة ومدعمة بالأدلة المقنعة من خلال السياقات اللغوية.

- تعزيز المواقف الإيجابية حال قيام الطلبة في تقييم النص المقروء بالحكم عليه سـلبا أم إيجابا بتقديم الشاهد المرتبط.

- إتاحة الفرصة للطلبة لممارسة مستويات متقدمة من التفكير لتشكيل السلوك اللغوي الناقد من خلال: التمييز بين الحقائق والآراء و الخيال، وبين السبب والنتيجة ثم الوصول إلى استنتاجات مرتبطة وأخيرا إصدار أحكام قيمية ضمن السياق اللغوي.

- التركيز على النشاطات القرائية الناقدة.

ثانيا: المجموعة الضابطة.

يقوم المعلم والمعلمة في تدريس المحموعة الضابطة بتنفيذ النشاطات التعليمية الواردة حسب دليل المعلم المعد من إدارة المناهج في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

خطوات تنفيذ نصوص القراءة الناقدة

أولا: المقدمة

يثير المعلم خبرات الطلبـة المعلوماتيـة واللغويـة ذات الـصلة بـالنص المقـروء الجديد،ويوجه أسئلة محددة حول ما يعنيه العنوان، وأبرز الأفكار المتوقع تـضمينها فـي هـذا النص.

ثانيا:قراءة الطلبة.

يبدأ الطلبة بقراءة النص قراءة صامتة ويوجه المعلم الطلبة نحو: كتابة الكلمات الجديدة غير واضحة المعنى،و كتابة أبرز الأفكار التي يعالجها النص،و كتابة أسئلة حول الأفكار غير الواضحة والتي تحتاج إلى بعض الشروح.

ثالثا: قراءة المعلم.

يقرأ المعلم النص قراءة جاهرة، ويشرف على عمل الطلبة في توضيح معاني الكلمات التي رصدوها أثناء القراءة الصامتة،وذلك بكتابة السياقات التعبيرية التي وردت فيها على السبورة، واستخدام المعاجم اللغوية المتوافرة مثل المعجم الوسيط لتحديد المعنى، والكشف عن الكلمات المضادة، ثم تكليفهم في وضع تلك الكلمات في سياقات لغوية جديدة من إنشائهم، و مناقشة الطلبة في الأفكار التي رصدت ومقارنتها بالأفكار المتضمنة في النص، وتوجيههم للتمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، وإعادة صياغتها على شكل فقرات جديدة من إنشائهم، و توسيع إشراكية الطلبة في الإجابة عن الأسئلة التي رصدت من قبلهم في تقديم التعزيزات المناسبة والتغذية الراجعة المرتبطة في توصيل الطلبة إلى الإجابات الصحيحة.

رابعا: تمييز الأفكار.

يقوم المعلم ومن خلال إشراكية الطلبة، في تحديد الفكرة الرئيسة وهي:الفكرة المحورية المركزية التي يرغب الكاتب أن يوصلها للقارئ، أما الفكرة الفرعية وهي الفكرة التي تأتي لتدعم أو توضح الفكرة الرئيسة.و لتميز الأفكار الرئيسة من الأفكار الفرعية يتم كتابة الفكرة الرئيسة في كل فقرة،و ربط الأفكار الفرعية فيها على شكل خريطة مفهومية،ولتشكل مجموعة الأفكار في النهاية خارطة المفاهيم.

خامسا: توضيح بعض المفاهيم في القراءة الناقدة.

يقوم المعلم ومن خلال استراتيجيات تدريسية متنوعة كالمناقشة والحوار التبادلي بالكشف عن الفرق بين الحقيقة وهي: الأمر المثبت لا يختلف عليه اثنان، وبين الرأي وهو:اجتهاد قابل للنقض أو الإثبات من قبل الأخريين.والتمييز بين السبب: وهو الحدث السابق المؤثر وبين النتيحة وهي: التابع المتحصل كرد فعل للسبب. كما يعزز المعلم الطلبة في تقديم وجهات نظرهم حول النص المقروء سواء كان من ناحية الشكل،أم في المضامين بإصدار الأحكام القيمية المدعمة بالحجج والبراهين، وصولا بالطلبة إلى قبولهم النص أو رفضهم له أو تعديله.

استراتيجيات لتنفيذ نصوص القراءة الناقدة

استراتيجية التعليم من خلال التدريس المباشر

تستخدم هذه الاستراتيجية في دروس القراءة الناقدة،أعداداً، وتنفيذاً، وتقويماً. وتعتمد على تركيز الانتباه من قبل عناصر العملية التعليمية.

إذ يتم تقديم النص المستهدف بالقراءة الناقدة من خلال طرح الأسئلة والحوار والمناقشة، مع أخذ تغذية راجعة عن تقدم تعلم الطلبة.

ومن أمثلة التدريس المباشر التي استخدمت في تنفيذ دروس القراءة الناقدة:

الأسئلة وإجابات،القراءة المباشر، حلقة البحث، و البطاقات، وحل التدريبات.

خطوات تنفيذ النصوص بطريقة التدريس المباشر:

- تحديد المعرفة والمهارات الأساسية التي يحتاجها الطلبة لاستيعاب الدرس –تحديد المتطلبات السابقة–.
- تنظيم وتخطيط العرض في تسلسل منطقي.
- فحص استيعاب الطلبة من خلال: الأسئلة الصفية المباشرة مثلاً، وملاحظة استجابات الطلبة.
- عرض نموذجي لمهارة وتوفير الفرص لممارستها من قبل الطلبة.
- مراقبة تقدم الطلبة،من خلال التقويم المرحلي والمستمر.

استراتيجيات التعليم والتعلم القائم على النشاطات:

تشجع إستراتيجيات التعلم القائم على النشاطات الطلبة على التعلم من خلال العمل وتوفير فرص حياتية حقيقية لهم للمساهمة في تعلم موجه ذاتياً. ويمكن استخدام هذه الاستراتيجية لتفحص وضع غير مألوف أو لاستكشاف موضوع ما بشكل عميق. وتشمل إستراتيجيات التعلم القائم على النشاطات مجالات استخدام كثيرة، تم التركيز على ممارسة: ما يلي: المناقشة ضمن فريق، و التعلم من خلال المشاريع، و تقديم عروض شفوية، والمناظرة.

إن هذه النشاطات تعزز الاستقلالية والتعلم التعاوني، حيث يتقدم الطلبة في النشاطات كل حسب سرعته واهتماماته ومستواه. والتدريس من خلال النشاطات يشجع الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم.

خطوات تنفيذ النصوص باستراتيجيات التعليم والتعلم القائم على النشاطات:

- يطلب المعلم من الطلبة الجلوس في مجموعات.
- يقوم الطلبة بتنفيذ النشاط.
- يعرض الطلبة ما توصلوا إليه ويتم اختيار أحد أفراد المجموعة للإجابة.
- يعرض الطلبة ملاحظاتهم على تقويم النشاط ويتم اختيار أحد أفراد المجموعة لمناقشتها مع المجموعات الأخرى.
- يقوم الطلبة بالإجابة عن أسئلة رئيسية ومقترحة.

استراتيجية التعليم القائم على العمل الجماعي

يتم من خلال هذه الاستراتيجية تشجيع التعلم الفعال ذي المعنى. وتوزيع المسؤوليات. إذ أن كل فرد قادر على تحمل المسؤولية فهو يلعب دوره الذي حدد له. مـم يعنـي مـصلحته ومصلحة المؤسسة التي ينتمي إليها. وقد ثبت من خلال التجارب أن أسلوب الإدارة بالفريق قـد رفع، وحسنت نوعية الإنتاج. فالمجموعة تتشكل لتحقيق أهداف معينة وتتوزع المهام بين أفرادها حسب القدرة والمهارة والاستقلالية، لتعطي فرصاً أفضل لتحقيق أهداف المؤسسة.

كما أن العمل الجماعي يطور التفاعل، وعادات الإصغاء، ومهارات النقـاش والحـوار والتعبير عن النفس.

وقد أستخدمت استراتيجية التعلم الجمعي في التّدريس لتساعد على تطوير التفاعل وعادت الإصغاء الجيد ومهارات النقاش، ومن أمثلة استراتيجيات العمل الجماعي: المناقشة، المقابلة، تدريب الزميل، فكر – انتق زميلا- وشارك، الشبكة التعلم الجماعي التعاوني، الطاولة المستديرة، نظام الزمالة.

دور المعلم:

- تحديد الخطوات العريضة والنهايات الزمنية لفعاليات المجموعة.
- عنده تفهم واضح لكيفية عمل المجموعات.
- يساعد الطلبة على اكتساب السلوك الإيجابي للعمل الجماعي.
- يلخص أو يوجز العمل الذي تم في المجموعات.
- يقوّم عمل الطلبة من خلال الملاحظة المستمرّة.
- يراقب من خلال التجول والإصغاء.
- يوزع الطلبة في مجموعات بحيث يضمن التنوع في قدرات المجموعة الواحدة.
- يغير ترتيب المجموعات بحيث يسهل عملية التدريس.

دور الطلبة:

- يظهر الرغبة في التعاون والتعلم مع الزملاء.
- يشجع أفراد المجموعة الآخرين.
- يقوّم فاعلية المجموعة في إنجاز العمل.
- يظهر مهارة القيادة.

- يتقبل قدرا مناسبا من المسؤولية في العمل الجماعي.

- يستخدم إدارة الوقت بشكل جيد، ويعمل باستقلالية عن المعلم.

(العصف الذهني):Brain Storming

يقصد به توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة. أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار.

ولابد للعقل من الالتفاف حول المشكلة والنظر إليها من أكثر من جانب، ومحاولة تطويقها واقتحامها بكل الحيل الممكنة.أما هذه الحيل فتتمثل في الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة تشبه العاصفة.

وهناك أربع قواعد أساسية للعصف الذهني ذكرها السليتي (2006).

- النقد المؤجل: وهذا يعني أن الحكم المضاد للأفكار يجب أن يؤجل حتى وقت لاحق حتى لا نكبت أفكار الآخرين وندعهم يعبرون عنها ويشعرون بالحرية لكي يعبروا عن أحاسيسهم وأفكارهم بدون تقييم.

- الترحيب بالانطلاق الحر: فكلما كانت الأفكار أشمل وأوسع.

- الكم مطلوب: كلما ازداد عدد الأفكار ارتفع رصيد الأفكار المفيدة.

* التركيب والتطوير عاملان يكون السعي لإحرازهما: فالمشتركون بالإضافة إلى مساهمتهم في أفكار خاصة بهم يخمنون الطرق التي يمكنهم بها تحويل أفكار الآخرين إلى أفكار أكثر جودة أو كيفية إدماج فكرتين أو أكثر في فكرة أخرى أفضل.

خطوات تنفيذ النصوص باستخدام استراتيجية العصف الذهني

يمكن صياغة هذه الخطوات في صورة إجرائية كالتالي:

* تحديد ومناقشة المشكلة.
* إعادة صياغة المشكلة.
* تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني.
* البدء بعملية العصف الذهني.
* إثارة المشاركين إذا ما نضب لديهم معين الأفكار.
* مرحلة التقويم.

استراتيجية التعليم القائم التفكير الناقد

تعتبر استراتيجية التعليم القائم التفكير الناقد من الاستراتيجيات الهامة في تعليم مهارات القراءة الناقدة لما توفره من استثارة للدافعية وحب الاستطلاع، ولارتباطها بقضايا حياتيـــة يـــتم تفحصها من قبل الطلبة،وتشجع هذه الاستراتيجية مستويات أعلى من التفكير الناقد.

دور الطالب

*-يظهر الانفتاح ويتقبل أفكار الآخرين.

*-يستخدم المنطق والدليل العلمي لتطوير أفكاره الشخصية.

• -يتعاون مع الآخرين في تبادل المعلومات والأفكار.

• -يبحث عن معلومات جديدة للتأكد من أن جميــع الحقــائق قــد أخــذت بالحسبان

• -يظهر حب الاستطلاع في تطوير وجهات نظر جديدة.

• -يتبع خطة ويستخدم مصادر مختلفة لجمع وتنظيم الأفكار.

دور المعلم

• -يحلل النتاجات ويختار قضايا ومفاهيم يحتمل نجاحها إذا درست بهذه الطريقة.

• – يعلّم استراتيجيات التفكير بشكل مباشر.

• – يقدم الاستراتيجيات بالتفكير بصوت عال ويشجع الطلبة على عمل ذلك.

• – يدعو الطلبة إلى تبادل اهتماماتهم وتحليل الأوضاع واستكشاف استراتيجيات التغيير.

• – يقدم نموذجاً للاتجاهات الإيجابية لوجهات نظر مختلفة

• -يستخدم الرسوم البيانية والخرائط والجداول البيانية والمنظّمات البصرية في التعليم حتى يرى الطلبة عروضاً مرئية.

• – يتأكد من أن الأفكار المتولدة من التفكير الناقد قد استخدمت لإعداد خطة

• – يراقب تقدم الطلبة ويعطي تغذية راجعة لما يتطلبه الموقف

نصوص البرنامج المراد تدريسها

أخذت النصوص من كتاب مهارات الاتصال للصف العاشر الأساسي -المقرر الدراسي – الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2010/2009 م.

الوحدة الأولى المستهدفة بالتطبيق بعنوان:من آداب الاستئذان والسلام في الحديث النبوي.

- عن أبي موسى الأشعري – رضي الله عنه – قال: قال رسول الله – صلّى الله عليّه وسلّم –:الاستئذان ثلاث:فإن أذن لك وإلا فارجع ".

(صحيح مسلم "كتاب الأدب،حديث رقم (4007)).

- عن جابر بن عبدالله– رضي الله عنه – قال أتيت النبي – صلّى الله عليّه وسلّم – في دين كان على أبي،فدققت الباب فقال:من ذا ؟ فقلت: أنا. فقال:" أنا أنا " كأنه كرهها.

(صحيح البخاري: كتاب الاستئذان،حديث رقم(5781)).

- عن عبدالله بن عمرو بن العاص– رضي الله عنها – أن رجلاً سأل رسول الله– صلّى الله عليّه وسلّم –: أي الإسلام خير ؟ قال: تطعم الطعام، وتقرأ السلام على من عرفت ومن لم تعرف.

(صحيح البخاري، كتاب الإيمان، حديث رقم(11))

- عن أبي هريرة – رضي الله عنه – قال: قال رسول الله – صلّى الله عليّه وسلّم –: لا تدخلوا الجنة حتّى تؤمنوا، ولا تؤمنوا حتى تحابوا،أو لا أدلكم على شيء إذا فعلتموه تحاببتم؟ أفشوا السلام بينكم.

(صحيح البخاري، كتاب الإيمان، حديث رقم(81)).

- عن أنس بن مالك– رضي الله عنها – أنه مرّ على صبيان فسلم عليهم، وقال: كان رسول الله– صلّى الله عليّه وسلّم – يفعله.

(صحيح البخاري: كتاب الاستئذان،حديث رقم(5778)).

التدريبات

تدريب 1

استخدم المعجم الوسيط في تحديد معاني الكلمات الآتية:

- أفشوا السلام – أي الإسلام خير ؟ – تقرأ السلام.

تعرف الكلمات المرادفة للكلمات الآتية:

– أذن – رجع – تحاببتم

تعرف أضداد الكلمات الآتية:

– دِيْن – كرهها – تطعم الطعام .

تدريب 2

حدد الفكرة الرئيسة في الأحاديث النبوية. .

حدد الفكرة الرئيسة في كل حديث.

حدد الأفكار الفرعية في كل حديث.

أعد صياغة الأفكار والمعاني المتضمنة في الأحاديث النبوية واكتابتها بلغتك الخاصة.

قارن بين ما تضمنته الأحاديث النبوية وبين نصك الكتابي المتحصل من فهمك من حيث:

- ما تم حذفه.
- ما تم إضافته.

قارن ما كتبت بكتابة طلبة صفك وقيم إنتاجك الجديد.

تدريب 3

حدد الهدف المحدد والظاهر الذي تدعو إليه الأحاديث النبوية الشريفة.

استنتج الأهداف البعيدة غير الظاهرة التي ترشد إليها الأحاديث النبوية الشريفة.

تدريب 4

حدد إذا كانت العبارات الآتية تمثل واقعا أم خيالا.

- إفشاء السلام – إطعام الطعام – دقت الباب الاستئذان ثلاث .

تدريب 5

بين أسباب كل مما يلي:

- الرجوع وعدم دخول بيوت الآخرين – دخول الجنة.
- كره الرسول صلى الله عليه وسلم قول طارق لباب .

تدريب 6

اربط بين كل من الأسباب والنتائج الآتية:

- عدم دخول منازل الآخرين – لعدم السماح بالدخول من قبل صاحب.
- المحبة بين الناس – بسبب إفشاء السلام.
- وقوع المشاكل بين الناس – بسبب عدم الاستئذان.

تدريب 7

- أشر إلى الحديث النبوي غير المرتبط بعنوان الوحدة.

- حدد الحديث النبوي الأكثر ارتباطا بعنوان الوحدة مع التعليل.

- اقترح ثلاثة عناوين جديدة للوحدة، بديلة للعنوان الأصلي، موضحا السبب.

تدريب 8

رتب العبارات الآتية حسب قوة ارتباطها بالعنوان.

- الاستئذان خلق إسلامي يجب ممارسته في حياتنا اليومية.

- التعاون سبب في قوة الأمة والنصر على الأعداء.

- إفشاء السلام يولد المحبة ويجعل المجتمع متماسكا منيعا.

- الصدق ينجي صاحبه من دخول النار.

تدريب 9

تتبع الأحاديث النبوية من حيث:

- الخلو من الأخطاء الإملائية.

- الخلو من الأخطاء النحوية واللغوية.

- استخدام الجمل الإنشائية والخبرية.

- استخدام الصور البيانية.

تدريب 10

نوع علاقة الأحاديث النبوية الشريفة مع بعضها في ارتباطها بعنوان الوحدة:

-امتدادية.

-تفصيلية.

- سبب ونتيجة.

- استقلالية.

تدريب 11

الوحدة بين الأحاديث النبوية الشريفة في الوحدة هي:موضوعية، أم عضوية، أم موضوعية وعضوية معا.

تدريب 12

كتابة تقرير حول العنوان السابق.

الوحدة الثانية المستهدفة بالتطبيق بعنوان: أمثال وحكم.

جزاء سنمّار:

أي جزاني جزاء سنمّار،وهو رجل رومي بنى قصر الخورنق الذي بظهر الكوفة للنعمان بن امرئ القيس، فلما فرغ منة ألقاه من أعلاه فخر ميتا، فضربت العرب به المثل لمن يجزى بالإحسان الإساءة، قال الشاعر:

جزتنا بنو سعد بحسن فعالنا جزاء سنمّار وما كان ذا ذنب

الحديد بالحديد يفلح:

يقال إن الصعب لا يلينه إلا الصعب، والفلح: الشق، فلحت الشيء:شققته، ويقال للزارع الفلاح، لأنه يشق الأرض، والأفلح المشقوق الشفة العليا، وكان عنترة يسمى الفلحاء لشق كان في شفته، والاسم الفلح، والفلح أيضا، الفلاح، وهو البقاء والفوز بالخير، أفلح الرجل فهو مفلح، وفي القران الكريم (قد أفلح المؤمنون).

قال أبو الفتح البستي:

أحسن إلى الناس تستعبد قلوبهم فطالما استعبد الإنسان إحسان

المكثار كحاطب ليل:

هذا من كلام أكثم بن صيفي، قال أبو عبيد: وإنما شبهه بحاطب الليل لأنه ربما نهشته حية أو لدغته العقرب في احتطابه ليلا، فكذلك المكثار ربما يتكلم بما فيه هلاكه، ويضرب للذي يتكلم بكل ما يهجس في خاطره.

قال الشافعي:

إذا شئت أن تحيا سليما من الأذى ودينك موفور وعرضك صين

فلا ينطلق منك اللسان بسوأة فكلك سوءات وللناس ألسن

وعينك إن أبدت إليك معايبا فصنها وقل يا عين للناس أعين

وعاشر بمعروف وسامح من اعتدى ودافع ولكن بالتي هي أحسن.

مواعيد عرقوب:

قال أبو عبيد: هو رجل من العماليق، أتاه أخ له يسأله فقال له عرقوب

: إذا أطلعت هذه النخلة فلك طلعها، فلما اطلعت أتاه للعدة، فقال:دعها حتى تصير بلحا، فلما أبلحت قال دعها حتى تصير زهوا، فلما زهت قال: دعها حتى تصير رطبا، فلما أرطبت قال:دعها حتى تصير تمرا، فلما أتمرت عمد إليها عرقوب من الليل فجدها ولم يعط أخاه شيئا، فصار مثلا في خلف الوعد.

يعيش المرء بأصغريه:

ويروى "يستمع " أي يستمتع الإنسان بأصغريه؛ أي أملك ما في الإنسان قلبه ولسانه.

قال الحسين بن مطير:

أحبّ مكارم الأخلاق جهدي وأكره أن أعيب وأن أعابا

وأصفح عن سباب الناس حلما وشر الناس من يهوى السبابا

ومن هاب الرجال تهيبوه ومن حقر الرجال فلن يهابا.

تدريب 1

استخدم المعجم الوسيط في تحديد معاني الكلمات الآتية:

- ظهر الكوفة – تستعبد قلوبهم – الطلع

تعرف الكلمات المرادفة للكلمات الآتية:

- خرّ ميّتا – المكثار كحاطب ليل – أصفح

تعرف أضداد الكلمات الآتية:

- المعروف – موجز – هاب – عرضك صيّن.

تدريب 2

حدد الفكرة الرئيسة في الأمثال والحكم.

حدد الفكرة الرئيسة في كل مثل أو حكمة.

حدد الأفكار الفرعية في كل مثل أو حكمة.

أعد صياغة الأفكار المتضمنة في الأمثال والحكم واكتابتها بلغتك الخاصة.

قارن بين الأمثال والحكم وبين النص الجديد من حيث:

- ما تم حذفه.
- ما تم إضافته.

قارن ما كتبت بكتابة طلبة صفك وقيم إنتاجك الجديد.

تدريب 3

حدد المجال القريب للمثل أو الحكمة المصرح به.

استنتج المجال الأكثر سعة في استعمال الأمثال والحكم.

تدريب 4

حدد إذا كانت العبارات الآتية تمثل واقعا أم خيالا.

- جزاء سنمّار - قل يا عين للناس ألسن - مواعيد عرقوب

تدريب 5

بين أسباب كل مما يلي:

-النهي عن كثرة الكلام -عدم ذكر عورات الناس - جذ عرقوب النخلة.

تدريب 6

اربط بين كل من الأسباب والنتائج الآتية:

- البعد عن سباب الناس - من يشتم الناس يشتم.

- تستعبد قلوب الآخرين - بكثرة الإحسان إليهم.

-موت سنمّار - كي لا يبني قصرا غيره.

-يلين الصعب مهما عظم - لأن الحديد يفل الحديد

تدريب 7

- أشر إلى المعلومات غير المرتبطة بالنص وحدد المرتبط منها مع التدليل.

* كي تحفظ نفسك من أذى الآخرين ابتعد عن الإساءة إليهم.

*من يصنع المعروف مع غير أهله كمن يجري سفينته على اليابسة.

*كلما أسأت للناس وقروك.

*أسعد الناس من عاش منعزلا عن مجتمعه.

* تأدية حقوق الناس خلق نبيل دعا إليه الدين الإسلامي.

اقترح عناوين جديدة للنص، بديلة للعنوان الأصلي، موضحا السبب.

تدريب 8

رتب العبارات الآتية حسب قوة ارتباطها بالعنوان.

- إذا نطق السفيه فلا تجبه فخير من إجابته السكوت

-ومن هاب الرّجال تهيبوه ومن حقر الرّجال فلن يهابا

-فاهرب بنفسك واستأنس بوحدتها تبقى سعيدا إذا ما كنت منفردا

-أكل العقاب بقوة جيف الفلا وجنى الذباب الشهد وهو ضعيف

تدريب 9

قيم الأمثال والحكم من حيث:

-صحة المعلومات.

-الخلو من الأخطاء الإملائية.

-الخلو من الأخطاء النحوية واللغوية.

-استخدام الجمل الإنشائية والخبرية.

-استخدام الصور البيانية.

-استخدام الأدلة المقنعة ومدى ارتباطها بما تدلل عليه.

تدريب 10

علاقة الأمثال والحكم مع بعضها:

-امتدادية.

-تفصيلية.

- سبب ونتيجة.

- استقلالية.

تدريب 11

الوحدة في بين لأمثال والحكم هي: موضوعية، أم عضوية،أم موضوعية وعضوية معا

تدريب 12

كتابة تقرير حول العنوان السابق:

الوحدة الثالثة المستهدفة بالتطبيق بعنوان: الخلايا الجذعية.

الخلايا الجذعية

في واحد من اكبر الاختراقات العلمية في تاريخ الطب، توصل العلماء إلى اكتشاف الخلايا الجذعية أو خلايا المنشأ، واستطاعوا عزلها واستخدمها في علاج عدد من الأمراض مثلما أخضعوها لتجارب متعددة مما يعد بتطبيقات واسعة في الحياة العملية0 فما هي الخلايا الجذعية؟ ومن أين نحصل عليها؟ وكيف تعامل العلماء مع هذا الاكتشاف؟.

إن الخلايا الجذعية خلايا غير متخصصة قادرة على تكوين أي نوع من الخلايا الأخرى في الجسم بعد أن تنقسم في ظروف مناسبة؛ ولذلك فالخلايا الجذعية هي الخلايا الأولية التي ينشأ منها الكائن الحي، وهي من حيث المنشأ والقدرة ثلاثة أنواع:

1- خلايا الجذعية كاملة القدرة: وتستطيع هذه الخلايا تكوين أي نوع من الخلايا الأخرى؛ أي تكون قادرة على تكوين أجنة كاملة.

2- خلايا الحذعية وافرة القدرة: وهي الخلايا التي تستطيع تكوين عدد معين من الخلايا؛ ولكنها غير قادرة على إعطاء الخلايا كلها، ولاسيما الخلايا المسؤولية عن تكوين الأجنة أو نموها.

3- خلايا الجذعية متعددة القدرة: وهي خلايا قادرة على إنتاج خلايا متخصصة، مثل خلايا الدم الجذعية التي تكون خلايا الدم جميعها، وخلايا العضلات الجذعية التي تنتج سائر أنواع الخلايا العضلية في جسم الإنسان.

وتسمى العملية التي يتم فيها تحويل خلية غير متخصصة إلى خلية متخصصة_مكونة فيما بعد مجموعة اكبر من الخلايا المتخصصة _عملية التخصص الخلوي، وفي أثنائها تنشط جينات بينما تتوقف أخرى عن العمل، ونتيجة ذلك تنمو الخلية المتخصصة لتأخذ شكلا وتركيبا محددين، وتقوم بعد ذلك بأداء وظائف محددة.

ويمكن الحصول على الخلايا الجذعية من الأعضاء الجنسية للأجنة كالمبيض والخصية،أو عن طريق نقل النواة الجسدية،أو من خلايا دم الحبل السري عند الولادة،أو من خلايا نسيج النخاع العظمي،كما يمكن الحصول عليها من الأجنة الفائضة عن الحاجة في مركز الإخصاب الصناعي.

ويعتقد أن قدرة هذه الخلايا على إنتاج أي نوع من الأنسجة يعتمد على مصدرها، ولكن هذا لا يعني ضرورة أنها سوف تعطي النوع نفسه من الخلايا الجذعية التي تنج أنسجة معينة.

ومن المعروف أن جنين الإنسان يتكون من إخصاب الحيوان المنوي للبويضة وتكوين بويضة مخصبة، وهذه البويضة لها القدرة على تكوين أي نوع من الخلايا؛ لذلك يطلق عليها اسم خلية جذعية، بعد أن يبدأ انقسام هذه البويضة المخصبة في مجموعة من الخلايا كخلية الأم تماما، وتصبح قادرة على تكوين جنين كامل إذا زرعت في رحم أي أنثى.

لقد تعددت استخدام الخلايا الجذعية، وأتاح اكتشافها السبل لمعالجة الكثير من الأمراض؛حيث قدم لنا هذا لاكتشاف العديد من التطبيقات والاستخدامات، منها: استخدام الخلايا الجذعية فيما يعرف ب" العلاج الخلوي"، إذ تظهر العديد من الأمراض والإعتلالات وبسبب تعطل والوظائف الخلوية وتتحطم أنسجة الجسم؛وتوفر هذه الخلايا علاجا لعدد كبير من الأمراض المستعصية، مثال: الزهايمر،وباركنسون، وإصابات الحبل الشوكي، وأمراض الحبال الشوكي، وأمراض القلب، والسكري والتهاب المفاصل، والحروق.

كما تُستَخدم للمساعدةُ في تُعرف أسباب حدوث أمراض مستعصيةُ مثل: السرطان، والعيوب الخلقية التي تحدث نتيجة لانقسام الخلايا وتخصصها غير الطبعين، وتساعد كذلك على تطوير العقاقير الطبية واختبار آثارها ومدى تأثيرها، والتغلب على الرفض المناعي، فضلا عن فهم الأحداث المعقدة التي تتخلل عملية تكون الإنسان.

وعندما ينضج هذا الميدان العلمي، ستكون فوائدة العلمية والعلاجية والاقتصادية هائلة؛ إذ إن أمراض العتة الدماغي والسكتة الدماغية وأمراض القلب والسرطان والأمراض المزمنة الأخرى يمكن علاجها بهذه الخلايا بدلا من العقاقير، مما سيؤدي إلى دخول أفاق جديدة في البحث العلمي وتحسين نوعية حياة الإنسان وتوفير كلفة العلاج والوقت المهدر في الإجازات المرضية، وينعكس ايجابيا على الإنتاج بصورة عامة.

وقد أدى اكتشاف الخلايا الجذعية وما وفرته من معلومات وإمكانات طبية إلى نشوء محاذير دينية وأخلاقية كثيرة، ولعل الاستنساخ التناسلي الذي يؤدي استنساخ أشخاص متطابقين تماما، من أكثر القضايا جدلا، حيث يشكل اعتداء على الكرامة الإنسانية واستهانة بقيمة الحياة، ناهيك عما يمكن أن ينتج عنه من مشاكل قانونية كاستنساخ المجرمين مثلا، وهذا يجعل تعرفهم احتمالا غير ممكن في ظل وجود نسخ متطابقة، كما يواجه إنتاج الأجنة البشرية لغايات البحث العلمي وإنتاج نسخ بشرية غير مكتملة لأغراض الحصول على أعضاء بديلة معارضة دينية وأخلاقية، وقد حرم الإسلام والديانات السماوية الأخرى الاستنساخ التناسلي، حيث التزمت الكثير من دول العالم بهذا الموقف الدينية الأخلاقي؛ فمنعت الاستنساخ التناسلي على أراضيها .

تدريب 1

استخدم المعجم الوسيط في تحديد معاني الكلمات الآتية:

- خلية -نواة - أنسجة - إخصاب -استنساخ

تعرف الكلمات المرادفة للكلمات الآتية:

-تنشيط الجينات – تكوين خلايا الدم – إنتاج الأسجة.

تعرف أضداد الكلمات الآتية:

– تكوين الأجنة –وافرة القدرة –كاملة القدرة – الفائضة عن الحاجة.

تدريب 2

حدد الفكرة الرئيسة في النص.

حدد الفكرة الرئيسة في كل فقرة.

حدد الفكر الفرعية في فقرات النص.

أعد صياغة الأفكار السابقة وكتابتها بلغتك الخاصة.

قارن بين النص الأصلي وبين النص الجديد من حيث:

- ما تم حذفه وأثره في النص الأصلي.
- ما تم إضافته وأثره في النص الأصلي.

قارن ما كتبت بكتابة طلبة صفك وقيم إنتاجك الجديد.

تدريب 3

حدد هدف الكاتب المصرح به.

استنتج هدف الكاتب غير المصرح به.

تدريب 4

حدد إذا كانت العبارات الآتية تمثل واقعا أم خيالا.

– الخلايا الجذعية تصنع الخلايا المتخصصة.

-تمكن الأطباء من إجراء عمليات الاستنساخ البشري.

-الاستنساخ يوفر الأعضاء البديلة.

-يمكن استخدام الخلايا الجذعية في علاج جميع الأمراض والشفاء منها تماما.

- لا تتطلب عملية الاستنساخ جهدا علميا متخصصا.

تدريب 5

بين أسباب كل مما يلي:

- اكتشاف الخلايا الجذعية.

-تعدد الأمراض وانتشارها.

-معارضة الدين لعملية الاستنساخ التناسلي.

- استخدام العلاج الخلوي.

تدريب 6

اربط بين كل من الأسباب والنتائج الآتية:

- منع ممارسة الاستنساخ - ينتج عنه مشاكل قانونية مثل استنساخ المجرمين.

- حرمة الاستنساخ التناسلي - فيه اعتداء على الكرامة الإنسانية.

- ظهور العديد من الأمراض - بسبب تعطل الوظائف الخلوية وتحطم أنسجة الجسم

تدريب 7

- أشر إلى المعلومات المرتبطة وغير المرتبطة بالنص.

* علاج مرض السكري يمكن عن طريق الخلايا الجذعية.

*لسنا بحاجة للعلاج بواسطة العقاقير بالوقت الحاضر.

*يمكن القضاء على جميع الأمراض والخلاص منها.

*الخلايا الجذعية هي الأصل في إنتاج جميع خلايا جسم الإنسان.

* الأمراض المعدية هي أمراض جديدة لا يمكن الخلاص منها.

*لا اختلاف بين الخلايا المتخصصة والخلايا غير المتخصصة من حيث النشوء.

* لا علاقة بين العلاج بالعقاقير وبين استخدام الخلايا الجذعية.

اقترح عناوين جديدة للنص، بديلة للعنوان الأصلي، موضحا السبب.

تدريب 8

رتب العبارات الآتية حسب قوة ارتباطها بالعنوان.

-الخلايا الجذعية تنتج الخلايا المتخصصة.

-استطاع العلماء استخدام الخلايا الجذعية في معالجة جميع الأمراض.

- الخلايا الحذعية مسؤولة عن تكوين الأجنة ونموها.

- تحويل الخلية من متخصصة إلى غير متخصصة تسمي عملية التخصص الخلوي.

- تنمو الخلايا المتخصصة لتأخذ شكلا وتركيبا محددين.

-في ظل الاستنساخ سينتج نسخ متطابقة من الوجوه لا يمكن تميزها.

تدريب 9

قيم النص: الخلايا الحذعية من حيث:

-صحة المعلومات.

-الخلو من الأخطاء الإملائية.

-الخلو من الأخطاء النحوية واللغوية.

-استخدام الجمل الإنشائية والخبرية.

-استخدام الصور البيانية.

-استخدام الأدلة المقنعة ومدى ارتباطها بما تدلل عليه.

-التنويع في استخدام الأدلة " آية قرآنية،حديث شريف، بيت شعر،مثل أو حكمة أو قول مأثور ".

تدريب 10

علاقة الفقرات مع بعضها:

-امتدادية.

-تفصيلية.

- سبب ونتيجة.

- استقلالية.

تدريب 11

الوحدة في النص موضوعية، أم عضوية، أم موضوعية وعضوية معا.

تدريب 12

كتابة تقرير حول النص:

الوحدة الرابعة المستهدفة بالتطبيق بعنوان: السّلط حاضرة البلقاء.

السلط حاضرة البلقاء

البلقاء اليوم:إحدى محافظات المملكة الأردنية الهاشمية،ومدينة السلط حاضرتها، والبلقاء والسلط كلاهما اسم عريق في التاريخ، فقد ورد ذكرهما في معظم المصادر التي تحدثت عن التاريخ البلدان، والدول، والممالك، والأقاليم، ومن تلك المصادر معجم البلدان لياقوت الحيوي الذي ورد فيه "البلقاء كورة من أعمال دمشق، بين الشام ووادي القرى، قصبتها عمان، وفيها قرى كثيرة ومزارع واسعة، وبجودة حنطتها يضرب المثل.

وقال قوم: وبالبلقاء مدينة الشراة و شراة الشام، أرض معروفة، وبها الكهف و الرقيم، وأما اشتقاقها فهو من البلق، وهو سواد و بياض مختلطان، ولذالك قيل أبلق و بلقاء، وقد نسب إليها قوم من الرواة منهم حفص بن عمر بن حفص بن أبي السائب، كان على قضاء البلقاء..الخ".

وفي كتابه " المختصر في أخبار بني البشر" قال أبو الفداء عن السلط " الصلت بلدة وقلعة من جند الأردن، وهي جبل الغور الشرقي جنوب عجلون، وهي تقابل أريحا على الغور " وقال القلقشندي في كتابة " صبح الأعشى ": " الصلت بلدة لطيفة من جند الأردن في جبل غور الشرقي، وبها قلعة بناها المعظم عيسى بن العادل بن أبي بكر بن أيوب.

وكانت السلط ــ عبر القرون ــ شاهدة على أحداث التاريخ، فمعظم الدول التي قامت في هذه المنطقة في بلاد الشام، وكل حاكم من الحكام، أو قائد من القادة العظام، قد اتصل بالسلط بسبب من الأسباب. ولعل ذالك يعود ــــ أول ما يعود موقعها المتوسط بين الطريقين الرئيسين للمسافرين بين جزيرة العرب و بلاد الشام، وهما: طريق غزة فالرملة فالقدس فالغور فشمالا إلى

طبريا فدمشق وطريق العقبة فمعان فالكرك فعجلون فطبريّا فدمشق. كما تعود أهميـــة الســلط- أيضا ـ إلى اعتدال مناخها وخصوبة أراضيها وكثرة خيراتها، ووفرة عيون الماء فيها، وعلــو جبالها. وقد جعل منها هذا الأمر الأخير، قلعة يتحصن فيها القادة من أعدائهم.

كانت السلط منذ العصر الجاهلي، ثمّ فيما تلاه من عصور التاريخ الإســلامي، مدينــة مشهورة عامرة، وقد ظلّت محطّ أنظار رجال القوافل التّجارية بين الحجاز وبلاد الشام.وتــذكر الكتب أن أبا سفيان اتخذ لنسفه ضيعة على الجانب الأيمن من الطريق الواصل بين السلط وبيت المقدس، يسترح فيها أثناء رحلاته التجارية المتعددة0 ويعرف مكان هذه الضيعة الآن بجــورة الكبش، وقد صارت إلى ولده معاوية من بعده، ثم أخذها العباسيون، وسكن وفيهــا احــد أبنــاء المهدي، ثم صارت إلى أناس من بني تيم عرفوا بالزياتين.

وعلى يمين الطريق المؤدية من عمان إلى السلط، تقوم قرية اليزيدية، وقد سميت بذلك نسبة إلى يزيد بن عبد الملك من خلفاء الدولة الأموية، الذين لهم آثار عديدة في أنحاء كثيرة من الأردن.

أقام في السلط الملك المعظم عيسى بن الملك العادل أخي صلاح الدين، وهو الذي بنى قلعتها العالية، ثم انتقلت إلى ولده الناصر، ثم تسلمها منه الملك الصالح نجم الدين أيوب سنة644 هــ، ثم تولاها صلاح الدين يوسف، الملقب بصلاح الدين الثاني،وظلت إلى أن استولى عليهــا التتار.

وبعد معركة عين جالوت عام 658هــ، عادت قلعة السلط إلى دولة المماليك بعــد أن انتصر السلطان المملوكي المظفر قطز على التتار في هذه المعركة الفاصلة.

وفي أثناء الحكم العثماني كانت السلط قضاء يتبع متصرف نابلس، الذي كان بدوره يتبع والي دمشق، ويلاحظ أن ما ورد في المصادر القديمة يؤكد أن بلاد الشام كانت طوال التاريخ الإسلامي وحدة واحدة، إلى إن جاء الاستعمار الحديث في بداية القرن العشرين، فأقام بين أقطارها هذه الحدود المصطنعة.

تقوم السلط فوق قمم جبال البلقاء، وإذا وقف الزائر هناك فوق إحدى القمم، واطل نحو الغرب فإنه يرى مناظر خلابة، لا تنسى، يرى أمامه نهر الأردن منحدرا من الشمال إلى الجنوب، تعكس مياهه أشعة شمس الأصيل، ويرى الحدائق الخضراء التي تغطي ارض الغور، شرقي النهر وغربيه0ويشاهد المرء من ذرا البلقاء العالية أنوار مدينة القدس _فك الله أسرها وأعدها إلى ديار الإسلام_وفيها المسجد الأقصى الذي بارك الله حوله، أولى القبلتين، وثالث الحرمين الشرفيين، وفيها أيضا كنيسة القيامة، ومسجد عمر بن الخطاب _ رضي الله عنه_.

وإذا انحدر الناظر ببصره مع انحدار جبال القدس نحو الغور، وصار عن مجرى النهر غير بعيد، فإنه يشاهد مدينة أريحا تستلقي وسط غابات كثيفة من أشجار الحمضيات والموز والنخيل، وهي المدينة التي كان يتخذها الخلفاء الأمويون مشتى لهم، ولا يزال قصر هشام بن عبد الملك، يروي للزوار أحداث ذلك التاريخ المجيد.

وقد ظلت السلط، طوال النصف الأول من القرن العشرين، المدينة الأردنية الأولى من النواحي الاجتماعية والإدارية والتعليمية وغيرها، وقد ذكرت كتب تاريخ الأردن المعاصر، ومذكرات الرحالة الأجانب، أن عدد سكان السلط كان في عام ألف وثمانمئة وثمانين ألفي نسمة، ثم تضاعف خمس مرات بعد ربع قرن من هذا التاريخ، ثم صار عشرين ألف نسمة في عام ألف وتسعمائة وأربعة عشر، على حين كان عدد سكان المدن الأردنية الأخرى كعمان واربد والكرك_ في هذه الفترة_ اقل من ذلك بكثير.

إما في مجال التعليم فإن مدرسة السلط الثانوية كانت هي المدرسة الثانوية الكاملة الأولى في الأردن، وفي المدرسة تخرج الرواد الأوائل، رجالات الأردن الكبار.

كانت السلط، وما زالت، بلدا مضيافا يجد فيه المسافرون والضيوف حاجتهم، وإن تسمية بعض إحيائها تشد على ذلك، فحي الأكراد سمي بذلك لان الحجاج الذين يأتون من العراق، وما وراءه من بلاد المسلمين، كانوا ينزلون فيه، وحي وادي الحلبي كان يستقبل حجاج بلاد الشام، ومنها حلب، وما وراءها من مدائن.

أن السلط_ الآن_ مدينة عامرة بالخيرات، فارضها ما زالت الأرض الخصبة المعطاء، وأهلها يعتزون بنسبهم الممتد في القبائل العربية الأصيلة عبر القرون، هي الآن مدينة أردنية كبيرة، سكانها مئة ألف أو يزيدون، يعملون في التجارة وفي الوظائف الحكومية وفي الزراعة وغيرها.

وإنك لتقف على الطريق الواصل بين عمان والسلط، وتنطلق إلى جرش وعجلون واربد، والكرك والطفيلية ومعان، فتسعدك وتدهشك الحياة المتدفقة المستمرة المتصلة في مدن الأردن، البلد الصابر المجاهد، الذي ضخمت مدائنه بعبق التاريخ، وشهدت دروبه خطوات الفاتحين، وسمعت صليل سيوفهم وصهيل خيولهم؛ إذا يحتضن هذا البلد آثار الصحابة والتابعين، وقادة المسلمين، الذين جاءوا مجاهدين، ورقدوا فيه شهداء خالدين، أحياءً عند ربهم يرزقون.

تدريب 1

استخدم المعجم الوسيط في تحديد معاني الكلمات الآتية:

- البلقاء –الحنطة – الرقيم – صليل –صهيل.

تعرف الكلمات المرادفة للكلمات الآتية:

- القافلة –الضيعة –آثار – تضمخت – عبق.

تعرف أضداد الكلمات الآتية:

- الخصبة – القمم – يستريح – مناظر خلابة.

تدريب 2

حدد الفكرة الرئيسة في النص.

حدد الفكرة الرئيسة في كل فقرة.

حدد الفكر الفرعية في فقرات النص.

أعد صياغة الأفكار السابقة وكتابتها بلغتك الخاصة.

قارن بين النص الأصلي وبين النص الجديد من حيث:

- ما تم حذفه وأثره في النص الأصلي.
- ما تم إضافته وأثره في النص الأصلي.

قارن ما كتبت بكتابة طلبة صفك وقيم إنتاجك الجديد.

تدريب 3

حدد هدف الكاتب المصرح به.

استنتج هدف الكاتب غير المصرح به.

تدريب 4

حدد إذا كانت العبارات الآتية تمثل واقعا أم خيالا.

-عدد سكان السلط كان عام ألف وثمانمئة وثمانين مئة ألف نسمة.

- السلط مدينة أردنية تقع على قمم الجبال المطلة على فلسطين.

-وصفت كتب التاريخ مدينة السلط أنها مدينة قديمة سكنها العباسيون.

- اشتهرت السلط بالصناعة المتقدمة في المجال الحربي.

- أثناء الحكم العثماني كانت السلط قضاء يتبع متصرف نابلس.

تدريب 5

بين أسباب كل مما يلي:

-سكن السلط عدد من القادة والخلفاء منذ زمن العباسين.

-انقسمت بلاد الشام إلى دول متعددة بعد أن كانت دولة واحدة موحدة.

- اشتهرت مدينة السلط بجودة حنطتها.

تدريب 6

اربط بين كل من الأسباب والنتائج الآتية:

- بنى الملك عيسى بن العادل القلعة في السلط - بسبب إقامته فيها.

-سميت قرية اليزيدية بهذا الاسم - لأن يزيد بن عبدالملك سكن فيها.

-تمتاز مدينة أريحا بالمنظر الخلاب -لأنها تستلقي وسط غابات كثيفة من الأشجار.

- تنافس الخلفاء على السيطرة على السلط - بسبب موقعها المتوسط وخصوبة أرضها.

تدريب 7

- أشر إلى المعلومات المرتبطة و غير المرتبطة بالنص.

- بنى قلعة عجلون العز بن عبد السلام زمن صلاح الدين الأيوبي.

- أقيم في السلط أول مدرسة ثانوية.

- السلط مدينة تاريخية قديمة،وما زالت آثارها تدل أصالتها وصمودها.

-تتبع مدينة السلط في الحاضر محافظة البلقاء.

- تعد السلط مدينة كبيرة في تعداد سكانها تضاهي بعض المدن مثل الزرقاء واربد.

- تشتهر السلط بخصوبة أرضها، وكثرة عيون المياه فيها.

اقترح عناوين جديدة للنص، بديلة للعنوان الأصلي، موضحا السبب.

تدريب 8

رتب العبارات الآتية حسب قوة ارتباطها بالعنوان.

- تبتعد مدينة السلط عشرين كيلو متر إلى الغرب من العاصمة عمان.
- جرت على أرض السلط معارك متعددة عبر العصور.
- بقيت السلط عامرة مشهورة منذ العصر الجاهلي،وحتى العصر الحديث والحاضر.
- كانت السلط وما زالت بلدا مضيافا يجد فيه المسافرون حاجاتهم.

تدريب 9

قيم النص- السلط حاضرة البلقاء - من حيث:

- صحة المعلومات.
- الخلو من الأخطاء الإملائية.
- الخلو من الأخطاء النحوية واللغوية.
- استخدام الجمل الإنشائية والخبرية.
- استخدام الصور البيانية.
- استخدام الأدلة المقنعة ومدى ارتباطها بما تدلل عليه.

تدريب 10

علاقة الفقرات مع بعضها:

- امتدادية.
- تفصيلية.
- سبب ونتيجة.

- استقلالية.

تدريب 11

الوحدة في النص موضوعية، أم عضوية، أم موضوعية وعضوية معا.

تدريب 12

كتابة تقرير حول النص:

بعد مراجعة الأدب التربوي في مجال القراءة الناقدة والكتابة الناقدة والإبداعية،تم صياغة الفقرات الآتية كمعايير للتقويم،وقد أفاد الباحث من (الخصاونة،2005 ؛ مصطفى، 2000؛ ميندل، 2000؛ مقدادي،1998؛ السيد،1996؛ نصر،1994؛ التل، 1992؛ عبده، 1990 ؛Allan, 2003 ؛2002, Jonh John ،1999 ؛ Calkin,1990).

معايير تقويم اختبار القراءة الناقدة

المهارات اللغوية

الرقم	المهارات	المؤشرات السلوكية الدالة		الدرجة
1	استنتاج الأفكار	تحديد الفكرة الرئيسة	10	20
		تحديد الأفكار الفرعية	10	
2	الربط بين النتيجة والسبب	تحديد جمل السبب	5	10
		تحديد جمل النتيجة المرتبطة بالسبب	5	
3	التفريق بين الواقع والخيال	تحديد الأحداث الواقعية	5	10
		تحديد الأحداث الخيالية	5	
4	التميز بين الرأي والحقيقة	تحديد جمل الرأي	5	10
		تحديد جمل الدالة على الحقيقة	5	
5	عمل استنتاجات ذات صلة	ذكر استنتاجات وفق أدلة داعمة	10	15
		تحديد تنبؤات موفقة ذات صلة	5	
6	تقويم الأفكار	إصدار أحكام إيجابية حول الموضوع	10	20
		إصدار أحكام سلبية حول الموضوع	10	
7	إبداء الرأي	تقديم أراء وتفصيلات مدعمة	10	15
		طرح أراء حديدة غير مسبوقة	5	

معايير تقويم اختبار الكتابة الناقدة

المهارات اللغوية

أ- الشكل

الرقم	المهارات اللغوية	المؤشرات السلوكية الدالة		الدرجة
1	تقسيم الموضوع إلى: مقدمة،عرض، خاتمة	تقسيم الموضوع إلى: مقدمة،عرض، خاتمة	3	6
		التناغم بين المقدمة والعرض والخاتمة	3	
2	التفقير	كتابة فقرات متوازنة	2	6
		وحدة الفكرة في كل فقرة والمضمون بين الفقرات	4	
3	الصحة اللغوية والنحوية	صحة الصياغات الصرفية	3	6
		الصحة النحوية	3	
4	صحة الإملاء	صحة الرسم الإملائي	4	4
5	صحة الرسم ووضوح الخط	رسم الحروف والكلمات بشكل صحيح	2	4
		وضوح الخط والمسافة المناسبة بين الكلمات	2	
6	توظيف علامات الترقيم	الاستخدام الموفق لعلامات الترقيم	4	4

ب - المضمون

الرقم	مهارات المضمون	المؤشرات السلوكية الدالة		الدرجة
1	تضمين النص الأفكار	تضمين النص أفكارا رئيسة	5	10
		تضمين النص أفكارا فرعية داعمة	5	
2	الربط بين النتيجة والسبب	تقديم جمل السبب	5	10
		ربط جمل النتيجة بجمل السبب	5	
3	التفريق بين الواقع والخيال	تضمين النص الأحداث الواقعية	5	10
		تضمين النص الأحداث الخيالية	5	
4	التميز بين الرأي والحقيقة	تقديم جمل الرأي بالدليل	5	10
		عرض الجمل الدالة على الحقيقة	5	
5	عمل استنتاجات ذات صلة	تضمين النص استنتاجات وفق أدلة داعمة	5	10
		عمل تنبؤات موفقة ذات صلة	5	
6	تقويم الأفكار	تقديم أحكام إيجابية حول الموضوع	5	10
		تقديم أحكام سلبية حول الموضوع	5	
7	إبداء الرأي	تقديم أراء وتفصيلات مدعمة	5	10
		طرح أراء جديدة غير مسبوقة	5	

معايير تقويم اختبار الكتابة الإبداعية

أولا: في مجال القصة.

الرقم	المؤشر السلوكي	الدرجة
1	اختيار العنوان الأنسب	4
2	سلامة التعابير الصرفية والنحوية والإملائية	10
3	دقة وتطور الأحداث	4
4	تقديم أفكار جديدة غير مسبوقة ومرتبطة بالمضامين	8
5	توظيف الصور البيانية	4
6	الأحداث تفضي إلى العقدة- ذروة التأزم -.	4
7	وضوح دور الشخصيات وتطورها وبروز البطل	4
8	الوصول غير المفاجئ للمغزى	4
9	حسن الخلاص في النهاية	4
10	تقديم نهاية مفتوحة للحلول المتوقعة	4

ثانيا: في مجال الخاطرة

الرقم	المؤشر السلوكي	الدرجة
1	اختيار عنوان جديد مرتبط بالأحداث العالمية	10
2	تقديم تعليلات متعددة ومرتبطة ومنطقية	10
3	وضوح ذاتية الكاتب	10
4	الإشارة إلى أدق التفاصيل مع الدليل المرتبط بالموضوع	10
5	المعالجة السريعة والانتهاء من النص مباشرة	10

ثالثا في مجال المقالة

الرقم	المؤشر السلوكي	الدرجة
1	حداثة العنوان وجديته	10
2	سلامة وتطور الأحداث	10
3	تقديم الدليل الأكثر إقناعا	10
4	سلامة التعابير الصرفية والنحوية والإملائية	10
5	وضوح ذاتية الكاتب	10

رابعا:الوصف

الرقم	المؤشر السلوكي	الدرجة
1	جدة الموضوع والبعد عن المواضيع التقليدية	10
2	توظيف الوحدة الموضوعية والعضوية	10
3	استخدام البديع وأساليب البيان والتشبيهات النادرة	10
4	الدقة في الوصف وتقديم الموصوف بصور جمالية مثالية	10
5	إبراز عنصر الخيال	10

ملحق (و)

كتاب تسهيل مهمة الباحث من وزارة التربية والتعليم

بسم الله الرحمن الرحيم



الرقم ك هـ/7 /13 /712

التاريخ1431/2/16 هـ

الموافق 2101/2/1م وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء الكورة

مدير مدرسة جديتا الثانوية الشاملة للبنين

مديرة مدرسة جديتا الثانوية الشاملة للبنات

الموضوع: البحث التربوي/ تسهيل مهمة

الطالب: إسماعيل محمد أحمد ربابعة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الطالب المذكور أعلاه بإجراء دراسة بعنوان:

"تصميم برنامج تعليمي في القراءة الناقدة وقياس أثره في تنمية مهارات الكتابة الناقدة و الإبداعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن". وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في التربية،ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة المرفقة،وإجراء الاختبارات اللازمة على عينة من طلبة الصف العاشر في مدارسكم.

أرجو تسهيل مهمته.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

Abstract

Rababh، Esmael Mohmmd Ahmad. Designing a Critical Reading Instructional Program and Measuring its Effect in The Development of Critical Reading and critical Writing and Creative Skills of Jordanian Tenth Basic Grade Students. PH.D. Disertation.Yarmouk University، 2010.(Supervisor: Prof. Abdul Kareem Abu Jamous).

This study aimed to reveal of. Designing a critical reading instructional program and measuring its effect in the development of critical reading and critical and creative writing skills of Jordanian tenth basic grade students. To achieve the aim of the study a program in critical reading was designed to specialist informants in the domain of curricula and methods of teaching Arabic، then it was applied on the target sample.

The sample of study consisted of six sections in two governmental school in ministry of education in Al-Kourah directorate for the year 2009/2010 There were three section of females and other three section of males, each group consisted of two experimental sections. The sample selected randomly.

The finding of the study reveals that there are statistical differences ($\alpha = 0.05$). For the benefit of the Experimental group. There are also statistical differences ($\alpha = 0.05$) for the benefit of female regarding the critical reading and critical writing. Regarding male students، there are statistical differences in creative writing.

In the light of the finding, the researcher recommends to practice and carry out the skills of critical reading to connect between language skills in its higher levels and to include it in curricula.

Key Words: *critical reading ،critical writing، creative writing*